Rp 1210/1924 №10-11
V-1-5

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией

проф. *С. И. Гессена*, прив. доц. *С. И. Карцевского* и *В. А. Ригана*

Адрес редакции: Praha-Strašnice, Ruské gymnasium.

ПРАГА. 1924 г. № 10—11.

172261/4-5

Пауль Наторп.

Только в январе текущего года немецкий философский мир отпраздновал семидесятилетний юбилей своего наиболее популярного мыслителя, — и вот в августе Пауля Наторпа уже не стало. С его кончиной не только отошла как бы целая эпоха в развитии философской мысли в Германии, но Германия лишилась и своего наиболее выдающегося теоретика-педагога. Да и не только Германия! Влияние Наторпа распространялось далеко за пределы его родины: не только в Англии, Америке и Франции, но и в далекой Японии сочинения его нашли многочисленных читателей. На русский язык также переведены почти все главные педагогические и многие философские его труды.

Эта исключительная популярность Наторпа, как писателя, объясняется не только существом защищавшихся им идей, но и общим характером его личности. Впрочем эту последнюю трудно даже отдетить от первых: главным свойством ее была благородная объективность, то, что немцы передают непереводимым словом »Sachlichkeit«. Наторп не только высказывал свои мысли, они составляли все содержание его жизни. Отсюда внешнее однообразие его жизненной судьбы. В 1882 году двадцативосьмилетний Наторп становится приват-доцентом в Марбурге, где через три года получает профессуру. С этого времени до конца своих дней он бессменно остается на своем учительском посту, покидая Марбург только во время каникул, чтобы принять участие в научных и педагогических съездах или на многочисленных учительских курсах, любимым лектором которых он был. Однако, на фоне этой внешне столь однообразной жизни Наторп развил редкую по многосторонности и плодовитости научную и литературную деятельность. В каталоге Прусской Государственной Библиотеки один

Библиотека Русскаго Педагогическаго Института имени Яна Амоса Коменскаго въ Прагѣ.

только список трудов Наторпа, вышедших отдельными изданиями, занимает 5 страниц большого формата. Кроме того, Наторп был постоянным сотрудником ряда немецких и иностранных журналов как философских так и педагогических, один из которых (Archiv für syst. Philosophie) он сам с конца девяностых годов образцово вел в течение ряда лет в качестве редактора. Число написанных им в повременной прессе больших статей и мелких заметок и рецензий необозримо: можно сказать, что не было ни одного выдающегося явления в области философии и педагогики, на которое он не откликнулся бы своевременно.

Эта до последних дней не изменявшая ему отзывчивость на духовную жизнь современности, в которой проявилось какое то особое юношеское горение его духа, отнюдь не имела своей оборотной стороной разбросанности, обычной для столь многих менее плодовитых писателей. Напротив, отмеченная уже выше объективность его души привела к тому, что во всех областях, в которых он выступал литературно, он оставил солидные труды, соединяющие единство и принципиальность основной проводимой в них точки зрения с основательностью и богатством использованного в них научного материала. Уже самая его философская позиция требовала этой погруженности мысли в «глубину опыта». Подпав с самого же начала своей философской деятельности (первое сочинение Наторпа, доставившее ему известность (1882 г.), была работа о теории знания Декарта, в которой он дал новое понимание картезианской философии в духе философского критицизма) под влияние Германа Когена, Наторп содействовал вместе со своим учителем возрождению кантианства, из коего впоследствии и выросла самостоятельная «марбургская школа философии», которой Наторп был вторым общепризнанным главою. Однако, Наторпа никоим образом нельзя назвать простым учеником Когена. По отношению к своему старшему другу он оставался вполне самостоятельным мыслителем, представляя внутри «марбургской школы» ее более конкретное и эмпирическое течение. Если Коген, вопреки агрессивно-полемической позиции, занятой им по отношению к метафизическому идеализму преемников Канта, создал систему, своим рационалистическим характером и стремлением вывести все здание философских категорий из единого принципа во многом напоминающую системы немецкого идеализма, то Наторп всегда противился этому безусловному господству «изначала» и защищал права «ощущения, «данности», «опыта». Постольку он оставался более кантианцем, чем Коген:

его *принципиальная* точка зрения больше отвечала исконно присущему кантианству дуализму логического и алогического, рационального и иррационального, или опытного начал. Но именно потому он во многом и далее отошел от исторического Канта, чем его учитель: он в гораздо большей степени учел все те изменения в «опыте», которые произошли за последние 100 лет, и, ставя своей задачей не построение философской системы, а оправдание нового опыта современности, он легко отказывался от многих даже существенных *частностей* Кантовой философии, если только убеждался, что они не согласуются более с новыми достижениями науки и жизни.

Это стремление его не дедуцировать эмпирию из «изначала», а открывать в эмпирии ее вечный философский смысл, философски осмысливать опыт, определило собою и характер Наторпа, как исследователя и писателя. Если все сочинения Когена представляют собою в сущности части системы (даже посвященные Канту труды Когена менее всего являются историческими исследованиями), то сочинения Наторпа, напротив, представляют собою прежде всего исследования, наполненные конкретным материалом (философским, естественно-научным, педагогическим). Поэтому, они не утрачивают своего значения даже для тех, кто отрицает проводимую в них философско-систематическую точку зрения. Без сомнения, как философ Коген представлял собою гораздо более значительную величину, чем Наторп. Но с другой стороны, несомненно также, что Наторпа более читали и читают, чем Когена, и не только потому, что он писал доступнее своего учителя, но и потому, что он был приемлемее его как философ, что труды его представляли интерес и были нужны даже для предубежденных противников «марбургской философии».

Мы сказали уже, что труды Наторпа, будучи все философскими, имели также и метафилософское значение. Наторп был не только философом в них, но и исследователем конкретных областей культуры. Сообразно этому, их лучше всего можно распределить на три группы: в первой Наторп выступает как исследователь-филолог, во второй — как математик и физик, в третьей — как педагог. Вне этих групп находятся сочинения чисто философского характера и его философские учебники. Исследованию древней философии Наторп посвятил уже второе свое сочинение (1884 г.) по истории проблемы знания в древности. С тех пор до настоящего времени Наторп непрерывно продолжал работать в области древней философии, напечатав сначала целый ряд статей в различных

журналах, а в 1903 году выпустив свой главный труд в этой области «Учение Платона об идеях». Сочинение это до сих пор остается классическим образцом не только философского, но и филологического исследования. Наторпа обвиняли, что он модернизировал Платона, превратил его в «новокантианца», в последователя «марбургской школы». И всё же самые крайние противники наторповского «Платона» не могли не признать громадного значения его труда, в котором с редкой ясностью и точностью изложения разработана чисто логическая сторона Платонова идеализма. Не будет преувеличением сказать, что книга Наторпа является одной из тех немногих книг, от которых если и не должно отправляться, то с которыми не может не считаться ныне никакое новое исследование Платоновой философии. Впоследствии сам Наторп смягчил несколько заостренность своих формулировок, признав не только наличие у Платона метафизической оболочки его логического идеализма, но и метафическое существо его философии (срв. доклад его «Учение Платона о бытии» 1913 г. и 2-е издание «Платонова учения об идеях» 1921 года).

Такую же основательность и точность исследования обнаружил Наторп и в своих трудах, посвященных философии математики и точного естествознания. Главное сочинение его в этой области «Логические основы точных наук» вышло лишь в 1910 году (в прошлом году вышло уже третье издание этого труда). Это исследование является бесспорно одним из лучших в области философии естествознания. Наторп подводит в нем итог всем работам и спорам последнего времени в этой трудной области и дает философскую оценку новейших математических и физических теорий (учение о множествах, электронная теория, теория квант, теория относительности). И опять-таки, как ни относиться к точке зрения логического идеализма, проводимой в нем Наторпом (особенно большие возражения вызвала его теория числа), нельзя отрицать того, что «Логические основы» являются основоположным трудом по философии естествознания. Это признал даже такой противник трансцендентального идеализма, как Оствальд, отдавший в своей рецензии о книге Наторпа дань той основательности и тонкости, которые проявил в ней Наторп при обсуждении труднейших физических и математических теорий.

Из трудов Наторпа общефилософского содержания являются наиболее значительными четыре: «Введение в психологию» (1888), которое в 1912 году было им переработано в совершенно новый труд «Общая психология согласно критическому методу», извест-

ная статья его «Кант и марбургская школа» (1911), в которой Н. излагает свое общее понимание трансцендентального идеализма, статья «Право и нравственность» (1913) и «Религия в пределах разума», вышедшая в двух изданиях (1894, 1908). Если последнее сочинение не отличается большой оригинальностью (в нем Наторп в сущности обновляет моралистическое понимание религии Канта в духе протестантизма), то «Психология» Наторпа является опять таки одним из основных трудов современной философской психологии. Наторп существенно отклоняется в нем от понимания психологии Когеном, как завершающего систему синтеза всех ее частей, и, чутко уловив целый ряд современных тенденций (Бергсон, Дильтей, Гуссерль), дает в ней блестящий анализ чисто философских проблем, не позволяющих науке о душе всецело раствориться в эмпирическую науку о психических процессах.

Уже из этого беглого обзора философских работ Наторпа видно, на какой широкой философской основе покоится его педагогическая система. Обстоятельство это, в связи с чуткостью к выдвигаемым жизнью проблемам, с чем счастливо сочеталась и давняя семейная традиция (дед Наторпа был народным учителем, игравшим большую роль в педагогических кругах), было причиною того, что основной педагогический труд Наторпа «Социальная педагогика» стал как бы знаменем наиболее плодотворного из современных педагогических течений. Вышедшая впервые в 1898 г. и с тех пор неоднократно переиздававшаяся, «Социальная педагогика» быстро получила широкую известность. Значение этой замечательной книги заключается в том, что в ней, быть может впервые после Шлейермахера и Фихте, педагогика вновь ставится на философскую основу, более того — ясно и определенно понимается как прикладная философия. Педагогические вопросы в ней с редким чутьем конкретного материала возводятся к основным философским проблемам. Поэтому «Социальная педагогика» Наторпа столь же философский труд, сколь и педагогический. В сущности обе первые части ее представляют собою систему этики, в которой гносеологический критицизм и учение о категорическом императиве Канта своеобразным образом сочетаются с Платоновым учением о добродетелях. Влияние Платона сказывается в этике Наторпа еще и в том, что для него теория личности и теория общества (или «общности») совпадают. Между функциями индивидуальной и функциями социальной жизни он устанавливает полный параллелизм в духе Платоновой аналогии

между «малым» и «большим человеком» (государством). Поэтому его этика есть одновременно и социальная философия, и Наторп касается в ней таких вопросов, как проблема законов социального развития, проблема взаимоотношения техники, хозяйства и права, завершая свое изложение учением об общественном идеале, именуемом им теорией «добродетелей общности».

Общественный идеал Наторпа можно было бы назвать социалистическим, если бы основным положением его не было утверждение, что процесс «обобщения» совпадает с процессом «индивидуализации». Подлинный социализм для Наторпа совпадает с индивидуализмом, и самый «социализм» свой он обосновывает на кантовской идее личности, как самоцели. Отсюда его принципиальная критика исторического материализма, в которой он идет гораздо дальше своего единомышленника и друга — Р. Штаммлера, и глубокомысленная защита права и правового государства, на почве которого только и возможно по его мнению обуздание хозяйства и разрешение выдвигаемой социализмом проблемы. Поэтому и свою книгу Наторп с неменьшим правом мог бы назвать «индивидуальной педагогикой»: цель образования для него — развитие личности, характера и одновременно и «общности», ибо и самая личность раскрывается только на фоне общности, как незаменимый член последней, как единство, нашедшее себя самого чрез множественность, которую оно преодолело.

Конкретные выводы, к которым Наторп приходит в третьей части своего труда, оказались в высшей степени плодотворными. Пользуясь схемой трех ступеней, которые проходит в своем развитии воля человека (влечение — воля — практический разум), Наторп набрасывает в общих чертах теорию домашнего воспитания, теорию школы и теорию «свободного самовоспитания». Аналогично этому, он и в образовании познавательной способности человека различает три ступени: чувства, разсудка и (теоретического) разума. В этой конкретной части Наторп дает действительно философское обоснование трудовой школы в подлинном смысле этого слова, единой школы, внешкольного образования и многих других лозунгов современной педагогики.

Сейчас, после 25-и лет, прошедших со времени выхода в свет «Социальной педагогики», нетрудно, опираясь на результаты зачатого Наторпом движения, увидеть все ее недостатки. Вопреки собственному требованию Наторпа, чтобы педагогика опиралась на систему философии в целом, «Социальная педагогика» дает в сущности только теорию нравственного образования: научное,

эстетическое и религиозное образование им вовсе оставлено в стороне, и не потому только, что Наторп как автор книги ограничил свой замысел теорией нравственного образования, но потому, что и по существу Наторп разделяет в своем труде Кантову моралистическую теорию «примата практического разума». С другой стороны, в педагогической системе Наторпа не мало еще и следов интеллектуализма: слишком односторонен его идеал научного знания, стоящий исключительно под знаком математического естествознания, слишком абстрактен его научный монизм, видящий в философии (в частности даже в этике) завершение научного образования, слишком мало, наконец, уделяет он места чувству и фантазии, игнорируя самодовлеющее значение отдельных возрастных периодов в жизни человека. Отсюда чрезмерная конструктивность всей его педагогической системы, во многом уже неудовлетворяющая современного читателя. Но как бы то ни было, «Социальная педагогика» Наторпа сыграла громадную роль. Она положила конец в Германии (и не только в одной Германии) господству гербартианства в педагогике с его устаревшей интеллектуалистической теорией «воспитывающего обучения», ограничила притязания т. н. экспериментальной педагогики, обнаружила глубокую связь педагогических вопросов с политическими и проложила пути целому ряду современных течений — в частности теоретическим взглядам Г. Кершенштейнера. Законченной системы дидактики Наторп не написал, но в целом ряде статей (о Гербарте и Песталоцци) он с редкой силой обосновывал новое понятие «наглядности», как интиуции, ставшее с тех пор лозунгом новых дидактических устремлений.

Остальные педагогические сочинения Наторпа посвящены или частным вопросам (напр. «Единая школа» 1917, «Культура народа и культура личности» 1911, «Философия и педагогика Платона», «Педагогические взгляды Кондорсе» и др.) или вращаются вокруг двух его предшественников: полемически вокруг Гербарта и апологетически — вокруг Песталоцци. Гербарта Наторп подверг по истине уничтожающей и окончательной критике. Песталоцци же является его героем. Можно сказать, что в своих педагогических трудах Н. сделал по отношению к Песталоцци то же, что в философских своих сочинениях он сделал по отношению к Платону: он открыл его подлинный современный смысл, сделал его снова не только молчаливо почитаемым, но актуально действенным. Небольшое сочинение его о Песталоцци, вышедшее в трех изданиях (1909—1910) и недавняя работа об «идеализме Песталоцци»

(1919) являются лучшими работами вообще о великом швейцарском педагоге. Здесь не место перечислять другие работы Наторпа в области педагогики. Наиболее ценные из них собраны вместе в одном томе »Philosophie und Pädagogik« (1919) и в трех томах »Gesammelte Ablandungen zur Sozialpädagodik« (2-е изд. 1922 г.).

За последние годы, еще до смерти своего учителя Когена, которому он посвятил прекрасный очерк (Herman Cohen 1918), Наторп начал повидимому все больше и больше удаляться в сторону *метафизического идеализма:* от гносеологии к онтологии, от «критики» к «метафизике». Об этом отчасти свидетельствует его последний политико-педагогический труд «Социал-идеализм». В нем Наторп отходит от точки зрения либерально-демократического социализма в сторону того, что он сам называет «корпоративным социализмом» (genossenschaftlicher Sozialismus), и что во многом напоминает основные идеи английского «гильдейского социализма». В связи с этим и философски он приближается к Фихте и Гегелю, разделяя тем самым общую тенденцию современного философского движения. Не без влияния на него в этом отношении оказались повидимому и Русская Революция и знакомство с основными мотивами восточной культуры, следами чего являются две его недавно вышедшие книжки о Тагоре и Достоевском (Беседы с Тагором, 1921, и Ф. Достоевский, 1923).

Впрочем в этих своих последних трудах Наторп скорее только чувствует философские мотивы нового времени, чем формулирует их в законченной и точной форме, столь характерной для всех его предыдущих писаний. Но как бы ни отошло от Наторпа это новое философское поколение, оно не должно забывать, что оно выросло на почве, расчищенной Наторпом, и что ему оно в значительной степени обязано не только тем, в чем оно его продолжает, но и тем, в чем оно пытается его отрицать.

С. И. Гессен.

Реформа Джованни Джентиле.

Когда в конце 1923 и в начале 1924 г.г. по всей Италии пронеслась волна «студенческих беспорядков», выражавших бурный протест против мероприятий министра Народного Просвещения Джованни Джентиле, сам Муссолини в кратком приказе объявил, что «реформа Джентиле из всех реформ *самая фашистская*» и посему с посягающими на нее будет поступлено... со всей строгостью законов революционного времени. Беспорядки, действительно, были подавлены с неслыханной для Италии суровостью и не без членовредительства. Едва ли только вождь фашизма и диктатор Италии, бывший когда-то учителем в народной школе, мог свое мировоззрение и программу «фашистской революции» отожествить с гегелианским пониманием истории и замысловатым гуманизмом немецкого изделия, которыми так громоздко уснащена педагогическая система сицилийского философа.

Как бы то ни было, заинтересованная этими вопросами часть общественного мнения скорее с иронией, чем с удивлением, отметила, что, при велеречивом изображении тем же Муссолини в предвыборной декларации всех славных достижений первого года диктатуры, ни малейшего упоминания не было сделано о Джентиле, о его реформе, о его заслугах. Пристрастно, конечно, было замечание по этому поводу, публично высказанное одним авторитетным педагогом: будто бы благоразумнее было умолчание о больном вопросе, вспомнив о котором почти все преподаватели и многие из родителей, пострадавших от «школьной неразберихи», отказались бы голосовать за фашистский «национальный список» (в который включен был и Джентиле). Все же эпизод этот показывает степень страстей, до сих пор не улегшихся вокруг «майских декретов» (проведенных, кстати сказать, внепарламентским путем, на основании «исключительных полномочий» правительства) и осуществленных на их основании перемен в высшей, средней и народной школах.

На долю Италии выпала редкая в жизни народов честь: два самых крупных философа, которых нация породила за последнее столетие, один за другим оказались у кормила государства. В 1920—21 г.г. Бенедетто Кроче в министерстве Джолитти управлял ведомством народного просвещения. Завоевавши Рим в октябре 1922 года, Бенито Муссолини призвал в свой кабинет Джованни Джентиле.

Кроче и Джентиле несомненно самые крупные личности в италианской умственной жизни последних двадцати пяти лет. В тесной дружбе они выступили против позитивизма и повергли его в прах; водрузили параллельно две очень сходные, величавые, стройные башни из гегелевских кирпичей, — воспитали целое поколение итальянской интеллигенции и заслуженно почитаются ныне как «маститые» учителя и «властители дум». Ожививши философское движение, которое в Италии 40-ых и 50-ых годов прошлого столетия начато было братьями Спавенто и высокоталантливым историком литературы Франческо де Санктис, забирая и еще более вглубь всё многовековое наследие не столько итальянского, сколько определенно неаполитанского метафизического мышления (не говоря о Фоме Аквинате, ведь вся «натурфилософия» XVI века, затем Джордано Бруно, Кампанелла, Джамбатиста Вико воплощают типично южно-итальянское, далекое от тоскано-ломбардского рационализма умонастроение). — Кроче и Джентиле расчистили Гегеля от «дремучей» жуткой необъятности германского «глубокодумья», «Абсолютный дух» латинизировался, «понятие» приобрело пластическую правильность ясных форм, диалектика до того укротилась, что только по стародавнему чинопочитанию ее не приравнивают к мещанскому «здравому смыслу».

Джентиле в первую пору считался более правоверным гегелианцем, когда Кроче уже производил отбор «того, что живо», от «того, что умерло» в системе Гегеля. Кроче с особым мастерством размежевывает понятия и до прозрачной очевидности доводит отдельные положения. Джентиле одержим исканием «всеединства»; с непроясненной горячностью его мысль поглощает все встречные явления и высказывания в массивный синтез. У Кроче Дух симметрично и не без изящной сухости размещается по двум *теоретическим* департаментам: эстетики и логики, и двум *практическим*: экономики и этики. Для Джентиле «Дух как чистое действие» един, неразделен и в каждое

мгновение своей абсолютностью всё объемлет. Спокойной ширью общекультурного кругозора Кроче стирает угловатости эрудиции; громадная ученость Джентиле всесторонним напором подымается, не освободившись от шлаков, до больших оформлений культуры. Оба отожествляют историческое понимание с философским, т. е. конечный *смысл* всякого человеческого творчества, всякой человеческой судьбы видят в *разумном* истолковании их причин и последствий. А вне мира человеческого никакой действительности они не признают. Оба горячие патриоты, и в самом деле оживили самостоятельную традицию итальянской мысли. Оба убежденные консерваторы, превыше личности ставят государство, чтут Германию, Бисмарка, прусскую дисциплину, недолюбливают Францию, революцию, демократию.

Но Бенедетто столь был недоволен союзом Италии с «демократическими» державами и выступлением ее против Германии в 1915 г., что стал во время войны демонстративно переводить Гете... стихами, по поводу которых даже верные его сторонники разводили руками, что-то бормоча о «причудах наступающей старости». — Джентиле же произносил пламенные патриотические речи и весь был охвачен пафосом героического кровопролития...

После войны Бенедетто Кроче, по явному недоразумению, поставил под первым манифестом группы »Clarté« свою подпись рядом с именами Ромэна Ролана и Анри Барбюса. Фашисты не забыли о его «пораженчестве». Самый крупный (ибо единственный) *теоретик* фашизма «тосканец» Курт Зуккерт без обиняков заявляет (в предисловии ко второму выпуску »Problemi fascisti«), что печальным упущением «октябрьской» (1922 г.) революции было то, что забыли подвергнуть публичной казни Бенедетто Кроче и «не показали народу, сколь желтая (от желчи) кровь течет в жилах этого философа».

А Джованни Джентиле тем временем облек в черную рубашку свою внушительную и ростом и окружностью фигуру.

Всю оппозицию против Джентиле друзья его объясняют «косностью» итальянской академической среды. Не подлежит сомнению, что среда эта, как прихода антихриста, чуралась возведения на «командную высоту» Бенедетто Кроче либо Джованни Джентиле. Худо ли, хорошо ли, но в течение деся-

тилетий в университетах, в журналах, в повседневной суете — позитивисты, материалисты, полукантианцы, почти-гербартианцы, умеренные католики беспечно уживались в мягком озарении исконного итальянского скептицизма и простодушной любезности. Не было и в помине ни «богословской ненависти», ни философской нетерпимости — лишь бы человек был приятный, умел «красиво» говорить и писать, был, как говорится, un bel ingegno (прекрасный талант), — а на счет того, «что есть истина», после всех неприятностей, этим вопросом причиненных на протяжении стольких веков (от Сократова кубка до инквизиции), не очень бы задумывался. Казалось просто варварством расстраивать эту безмятежность, которая если и не продолжала какой-либо славной «национальной» традиции, все же была выражением характерного, устоявшегося духовного быта. И вот в начале девятисотых годов она была нарушена жестоким словом двух обладателей «несомненной истины», из Партенопеи выпускавших свою «критику» словно «конгревову гранату». Ничего они не щадили, сокрушали безобидных кумиров, выволакивали на всенародное позорище застаревшие, уютные предрассудки. Всю молодежь взбаламутили. Спорить с ними было безнадежно: от одной мысли об их вооружении всякой заморской самоновейшей ученостью по всем вопросам становилось тоскливо. Хоть бы окопаться на время, отдалить час капитуляции. Академические круги старались продержаться в пассивном сопротивлении, лишь от времени до времени осмеливаясь на какую-нибудь вылазку, за которую каждый раз приходилось больно платиться.

Кроче, которому обширные абруцские вотчины обеспечивали завидную самостоятельность, никаких неудобств от бойкота академического мира не испытывал: он никакой публичной кафедры не искал, работал в собственном доме в собственной библиотеке и мог за свой счет издавать не только свои произведения, но и всё, что ему казалось нужным или интересным. — Джентиле же тянул лямку нищенски оплачиваемого преподавателя, сперва в лицее (средней школе), потом в провинциальном университете. Несмотря на всемерную поддержку, оказанную ему Кроче, и несмотря на действительно выдающееся его трудолюбие и исключительные ученые заслуги, многое и долго ему пришлось претерпеть. При конкурсах на свободные кафедры его несправедливо обходили, вокруг трудов

его смыкали «заговор молчания», мнения его старательно игнорировали. Лишь после долгих домоганий и собственно уступая возмущению, из кругов почитателей перешедшему в широкую гласность, Римский университет избрал, наконец, Джентиле на кафедру философии. Всё это, по человечеству, Джентиле не мог не припомнить, возвысившись с диктаторскими полномочиями над вчерашними коллегами. Но если проявленный им ныне «крутой нрав» можно считать справедливым возмездием за все «козни» профессоров против него в былые годы, то не позволительно ли и наоборот в некоем предчувствии этих ныне разразившихся «скорпионов» увидеть психологический мотив, отчасти смягчающий вину того упорного недружелюбия?

Бенедетто Кроче, ставши министром, всех изумил своей умеренностью. Ни ломки не было, ни смещений. Осторожно, считаясь с навыками и даже с предрассудками общественной среды, парламентских кругов, преподавателей всех степеней, вводились частичные улучшения: изучались без спешки более значительные преобразования.

Как философ, Кроче незыблемо уверен в совершенной, неоспоримой истинности той системы, которую он изложил в трех томах (и четырех отделах). Но он происходит из семьи, в которой веками воспиталось искусство управления людьми и обращения с ними. Учтивая форма всегда сглаживает самые убийственные его критические приговоры и полемические выпады. Без усилия он неизменно соблюдает нужную «дистанцию» между личностями, какая требуется культурным обиходом. Как в литературе его коробит всякое подобие «надрыва» или «распущенных чувств», так и в общественной жизни ему нестерпимы показной шум и «административный восторг». Кроче — истинный консерватор.

От всей фигуры Джованни Джентиле, огромной и нескладной, от его обильной речи с повелительными интонациями и увесистыми выражениями веет чем-то «неистовым», плебейским, бурсацким. Вместо отточенной иронии, которою владеет Кроче, провозвестник «актуального Абсолюта», пускает в ход прямое, сердитое оскорбление противника. Вместо того, чтобы диалектически привести к абсурду «жалкие доводы» инакомыслящих, Джентиле в религиозном негодовании хочет раздавить их под глыбами непререкаемых утверждений. С таким

темпераментом трудно воздержаться от «превышения власти», будь то в отправлении конституционных прерогатив, будь то при насаждении идей. Во славу им «сконструированной национальной традиции» и возведенной в кумир государственности Джентиле готов распылить налаженный быт и нарушить право. В этой импульсивности методов его духовное сродство с фашизмом. «Бурсак» Джентиле, с полицейским нажимом водворяющий систему воспитания с громко заявленными «аристократическими» заданиями, и сын шинкаря из Предаппио, Муссолини, раздающий герцогские и баронские титулы и предписавший герольдии строго проверить «Золотую книгу» дворянства, — два проявления того же парадокса в современной жизни Италии.

По справедливости трудно было бы серьезные доводы привести против мероприятий Джентиле в *высшей школе*. Слишком всеобщи были издавна сетования на многочисленность итальянских университетов и на захудалость некоторых из них, которые сохранились лишь в силу почтительного отношения к историческим воспоминаниям и к (столь цепкому в Италии) местному патриотизму. Не менее единодушно была признана известная «распущенность» академической дисциплины, выражавшаяся и в том, что учащаяся молодежь легко добивалась отсрочки, повторения, «разбивки» экзаменов, льготных каникул и т. д., и в том, что многие профессора больше, чем преподаванием, были заняты частной (медицинской и адвокатской) практикой, а то и политическою деятельностью.

Наследием недавнего прошлого, когда Италия была расчленена на многие государства и в каждом из них уровень культуры и общественный уклад были своеобразны, является самое распределение высших учебных заведений по территории королевства. Хотя оно достаточно известно, но полезно его припомнить для более ясного уразумения одного из актов Джентиле, задевшего чувство «провинциальной гордости». При этом специальные высшие учебные заведения (политехникумы в Турине, Милане, Болоньи, Риме, Неаполе, ветеринарные школы в Неаполе и Турине, Коммерческие академии в Милане и Риме и т. д.) мы оставим в стороне, так как они недавнего происхождения и не затронуты прямо Джентилевой реформой. По «историческим областям», на которые разделяется Италия, университеты до сих пор расположены были следующим образом.

1. Лигурия (1.400.000 жителей, густо населенная промышленная область): университет в *Генуе* со всеми четырьмя факультетами: филологическим (lettere), юридическим (legge), физико-математическим (scienze) и медицинским (medicina).

2. Пьемонт (3.300.000 жит., промышленная область): университет в *Турине* (четыре факультета).

3. Ломбардия (5.200.000 ж., наиболее промышленно развитая область Италии): университет в *Павии* (четыре факультета) и Научно-Литературная Академия в *Милане*, вполне стоящая на высоте университета и теперь в таковой преобразованная.

4. Венецианская область (со включением «Венеции Тридентинской» и «Венеции Джулии», т. е. области Триеста; 5.600.000 жит.): университет в *Падуе* (четыре факультета).

5. Эмилия и Романья (3.100.000 жит., область интенсивного земледелия): университеты в *Болонье* (четыре фак.), в *Парме* (три фак., отсутствует филологический). в *Модене* (три фак., как в Парме). Кроме того «свободный» (не включенный в список государственных) университет в *Ферраре* из трех факультетов (без филологич.).

6. Тоскана (2.500.000 жит.): университет в *Пизе* (четыре фак.) и в *Сиене* (два фак.: медицинский и юридический) и вполне приравненный к университетам Высший Институт во *Флоренции* (факультеты: филологич., физико-математич., медицинский).

7. Марки (1.200.000 жит., область бедная): государственный юридический факультет в *Мачерате*, два «свободных» университета в *Камерино* (три факультета: отсутствует филологич.) и в *Урбино* (два факультета: юридический и физико-математический).

8. Умбрия (650.000 жит.): «свободный» университет в *Перудже* (три факульт.: юридич., медицинский, физико-математический).

9. Лациум (1.650.000 жит.): университет в *Риме* (четыре факультета).

10. Абруцци (1.500.000 жит., беднейшая область): нет университета; до недавнего времени были университетские курсы в виде придачи к лицею в городе *Аквила*.

11. Кампания (со включением области Беневенто 3.600.000 жит.).: университет в *Неаполе* (четыре факультета).

12. Апулия (2.350.000 жит.: область природно богатая, но запущенная): университет в *Бари*, недавно основанный (действует один медицинский факультет).

13. Базиликата (500.000 жит., самая бедная область Италии): нет университета.

14. Калабрия (1.550.000 жит., очень запущенная область): нет университета; как суррогат, высшие курсы при лицее в *Катанцаро*.

15. Сицилия (4.200.000 жит.): университеты в *Палермо* (четыре фак.) и в *Катании* (четыре фак.). До землетрясения 1908 г. был университет и в Мессине также со всеми четырьмя факультетами.

16. Сардиния (900.000 жит.): университеты в *Кальяри* (до этого года не было четвертого филологического факультета) и в *Сассари* (два факультета: медицинский и юридический).

Итак 20 медицинских, 19 юридических, 19 физико-математических, 12 филологических, всего 70 факультетов*), по которым распределялось менее 30.000 студентов. При этом, если от университетов Болоньи, Падуи, Павии, Турина, Пизы, Рима, Неаполя, Милана, Флоренции, где все или, во всяком случае, отдельные факультеты стоят вполне на уровне высших достижений европейской образованности, спуститься до «убогих учреждений» в Камерино или Урбино, куда лишь на несколько дней в году заглядывали чиновники, желавшие «на скорую руку» приобрести диплом, необходимый для повышения по службе, можно бы обозреть всю градацию от «научной лаборатории» по современным понятиям до ветхих пережитков если не средневековья, то типичного «схоластического барокко».

Итальянский народ строил свое национальное единство и свое новое государство после двух веков экономического «оскудевания», усугубленного разворительным «постоем» множества иностранных завоевателей. Если вполне справедливо трезвая историческая критика устранила легенду о воодушевлении и геройстве народных масс в пятидесятилетие борьбы за «национальное возрождение», и весь подвиг «Рисорджименто» должен быть приписан очень небольшому, оторванному от масс, «передовому отряду» образованного класса, то тем явственнее выступает другая, очень существенная «историческая заслуга» городского и деревенского простонародия Италии: терпеливое трудолюбие, длительное самопожертвование, изумительно *понятливая* дисциплина, благодаря которым в немногие десятилетия страна, расстроенная, изнуренная всеми видами политического гнета и социального распада, превратилась в жизнеспособный, экономически крепкий, нравственно здоровый организм, развивающийся в атмосфере подлинного правопоряд-

---

*) Для сравнения можно привести соответствующие цифры «университетской сети» во Франции, население которой по числу почти равно итальянскому, а по благосостоянию и культурности стоит много выше.

Во Франции факультетов:	было до 1921 г.	после реформы Л. Берара осталось:
Юридических	15	12
Медицинских	9 и 15 «школ»	11 и 4 «школы»
Фармацевтики	4	1
Физико-математ.	17	14
Филологических	17	14
Всего	77 факультетов	56 факультетов.

ка и подлинной свободы. Но, конечно, богатой нацией Италия не могла стать; не могла в столь короткий срок обрасти зажиточными слоями, какими завершается «буржуазное общество» в Англии, во Франции, в Германии.

Проявилось это обстоятельство и в судьбе италианского высшего образования. Ни государство, ни общество не могли обеспечить существование сколько-нибудь обширному «ученому сословию», свободно отдающемуся исследовательской и литературной деятельности. Не мог также стать сколько-нибудь значительным «культурный спрос» со стороны прочно обеспеченных и частью праздных «верхов» общества: родовой знати, крупной буржуазии, магнатов бюрократии. Таким образом университеты в италианском королевстве не могли рассчитывать на тот именно набор учащихся, которым только и может держаться традиция «бескорыстного знания», «чистой науки», «самодовлеющей духовной культуры». Студенты поступали в университет, чтобы приобрести в возможно кратчайший срок диплом и по получении его сейчас же заняться профессией, нисколько не блестящей и скромно оплачиваемой, т. е. вернуться в ту среду, к тем же навыкам труда, экономии, «лямки», которые с детства их окружали. Поэтому то и «студенческий мир», университетские годы так мало выделялись на фоне бесхитростного жития италианского мещанства. Университетский диплом нужен был чуть ли не для поступления на место сторожа в музее или наклеивателя марок в почтовой конторе. Литературный или научный талант, во-первых, никого особенно не выделял в стране, где от природы все юноши «гениальны», во-вторых, не сулил благ осязательных. Могла высоко вознести политика, и этой надеждой питались (не сытно) десять с чем то тысяч «сверх надобности произведенных» адвокатов. Университетские преподаватели большею частью искренно любили науку; создавали, что могли (часто поразительно много), при скудости всякого научного оборудования. Преццолини как то заметил, что самые замечательные достижения удались математикам, потому что им для плодотворной работы не нужны были дорого стоющие лаборатории. Но в сущности профессор был плохо оплачиваемым чиновником, и только «вне служебная» деятельность могла его вывести из провинциального прозябания. Он не возмущался «легкомыслием» своей аудитории, большинству которой важны были только «зачеты» и дипломы. Очень радовался, когда находился среди слушателей ревностный кан-

№ 2121 172261

Библиотека Русскаго Педагогическаго Института имени Яна Амоса Коменскаго въ Прагѣ.

дидат в «жрецы науки», готовый остаться при университете и продолжить «направление» учителя в романской филологии или уголовном праве. Но особенно стараться об этом — пленять молодежь тусклыми перспективами академической карьеры не приходилось. А когда студенческая сходка требовала лишнюю неделю «каникул» или отсрочки «зачетов», — ректор. совет. факультет без особой горечи почти всегда уступали.

Можно бы в установившейся во время войны практике «дипломов военного времени» (laurea di guerra), когда профессор. растроганный видом покрытого знаками отличия студента-фронтовика, ставил ему полный балл по древней истории после распроса об успехах нашей авиации, — увидеть крайний карикатурный предел снисходительного отношения итальянской высшей школы к своим питомцам и житейски практическим их стремлениям.

Теперь этому добродушию был объявлен скоропостижный конец. Застигнутые врасплох студенты университетов захотели было по старому обычаю *пошуметь* и добиться ослабления строгости «хотя бы для старших курсов» (особенно медиков), у которых слишком много накопилось «рассроченных зачетов»; сдать их зараз или лишиться перехода на следующий курс казалось слишком жестокой альтернативой. Но на этот раз молодежь не встретила обычной «податливости» начальства. В большинстве профессора. сами запуганные «новым режимом», только пожимали плечами, а некоторые. как например ректор неаполитанского университета — ревностный фашист. — проявили неожиданные способности в роли усмирителей. Принципиально позиция молодежи была совершенно несостоятельной: «разум» на стороне Министра Просвещения. Можно бы только заметить, что своеобразная мягкость или «распущенность» академического режима в Италии не проистекала из каких то достойных нравственного осуждения «халатности» профессоров или «тунеядства» молодежи. а коренилась в существенных бытовых условиях, которые мы бегло старались осветить.

Если верить тому. что фашистский переворот обновил Италию и создал иные. чем прежде. устои общественной жизни и иные возможности развития наличных сил, то тогда, конечно, энергия, с которою Джентиле «подтянул» университеты, будет иметь длительное «историческое» значение. Неприятный привкус недавним. по себе маловажным. «студенческим волне-

ниям» придало то обстоятельство, что при усмирении их правительство опиралось на фашисткие «ячейки», организованные среди самих студентов.

«Подтянул» Джентиле университеты прежде всего введением государственных экзаменов. До сих пор и аттестат зрелости, открывавший доступ в университет (licenza), и присуждение звания доктора (laurea), дававшее право лечить, обучать, судить, защищать людей, строить мосты, управлять машинами и т. д., выдавались непосредственно преподавателями, у которых молодой человек проходил весь курс наук. Не без изумления один добросовестный немецкий наблюдатель итальянской жизни подсчитывал, что на экзаменах «проваливалось» не более *полу-процента* (1 на 200) кандидатов. «Нелицеприятные» оффициальные комиссии, установленные Джентиле, конечно, с гораздо меньшей легкостью будут «впускать» и «выпускать». Мера эта, уже лет пять страстно обсуждавшаяся в обществе и в печати, вносит более глубокие изменения в систему среднего образования, чем в ход высшего, и смысл ее в основном стремлении Джентиле сузить численно и повысить качественно «избранный класс» образованных людей в стране.

«Упорядочения» же итальянской высшей школы фашистское правительство достигло сокращением числа университетов, содержимых на средства государства. До сих пор государству приходилось целиком содержать 58 факультетов и субсидиями поддерживать также 12 «вольных» факультетов (где профессора хуже оплачивались и расходы на научные надобности совсем уж были ничтожны). Теперь государство будет печься только о 40 факультетах, распределенных по *десяти* полным университетам:

I. Для Северной Италии (34 провинции и 19.000.000 жителей) *пять* университетов: в Генуе, Турине, Павии, Падуе, Болоньи.

II. Для Средней Италии (18 провинций и 6.000.0000 жит.) — *два* университета: в Риме и в Пизе.

III. Для Южной Италии (13 провинций и 8.000.000 жит.) — *один* университет в Неаполе. Возможно, что прибавится университет в Бари.

IV. Для Сицилии (7 провинций и 4.200.000 жит.) — *один* университет в Палермо.

V. Для Сардинии (2 провинции 900.000 жит.) — *один* университет в Кальяри.

Прочие, доселе существовавшие университеты, не упраздняются: предоставляется «местным силам» изыскать средства на свободное продление их, насчитывающих большею частью не один славный век жизни. Поставлены, однако, условия: чтобы уровень преподавания, а также *вознаграждение* преподавательских сил не стояли ниже нормы, установленной для государственных университетов. Только при соблюдении этих условий дипломы «вольных» факультетов получат признание наравне с государственными, и профессорам будет гарантирован беспрепятственный переход от «вольных» кафедр на государственные.

Местные силы, повидимому, горячо принялись за дело; отовсюду приходят известия об инициативных комитетах и о воззваниях, убеждающих «земляков» данной провинции «не дать бесславно погаснуть светочу местной славы». Богатый и предприимчивый Милан сразу собрал десятки миллионов и, повидимому, поставит у себя совершенно образцовый, прекрасно оборудованный университет. Насколько подобное предприятие может удасться Сиене или Парме, Катании или Сассари, — пока трудно предвидеть. Некоторые субсидии государство всё таки отпустит, чтобы не закрылись напр. медицинские факультеты. В общем же, как выразился Джентиле, «культурные учреждения каждой области должны соответствовать действительной степени ее экономического благосостояния».

До сих пор ректоры университетов выбирались Советом профессоров, а комиссии по присуждению кафедр также избирались самими факультетами. Гегельянство и фашизм сошлись на более ревнивом соблюдении прерогатив государства, которое (согласно «Философии права») ведь ничто иное как «конкретная свобода». Ректоры будут назначаться министром. Факультеты для замещения пустующей кафедры должны представить три имени кандидатов, среди которых Комиссия Верховного Совета (назначенного Министром Просвещения) выберет наиболее достойного. Зато Джентиле (в речи, которою он открыл вновь назначенный Верховный Совет Народного Просвещения 16 ноября 1923 г.) обещал предоставить «полную автономию» университетам в постановке «собственно учебного дела», в распределении предметов по кафедрам и в оформлении учебных программ. Но он предварительно связал профессоров присягой.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 21 - 40

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Этот вопрос о присяге только в своеобразии итальянского общественного быта получает надлежащее освещение. По точному смыслу и выражению закона профессора, как состоящие на государственной службе чиновники, всегда безусловно обязаны были присягать королю. Но многое есть в итальянских законах, о чем восторжествовавший обычай заставил совершенно забыть.

Как-то так случилось, что «профессора» (в Италии этот титул распространяется и на преподавателей средних учебных заведений) не присягали и беспрепятственно могли выступать принципиальными противниками «существующего государственного строя». Непримиримые республиканцы, революционные социалисты, синдикалисты, анархисты занимали кафедры в университетах, места в гимназиях и лицеях, добросовестно получая 27-го числа каждого месяца жалованье из «королевской» казны. Джузеппе Феррари — идеолог «федеральной революции», Джозуэ Кардуччи задолго до своего «примирения с монархией», Антонио Лабриола и многие другие «потрясатели основ» считались гордостью и украшением национальных университетов. Артуро Лабриола и Энрико Леоне в пору самой активной их борьбы со всякой государственностью не переставали служить и преподавать в государственных лицеях. Но ведь и для правоверных католиков, по крайней мере до конца понтификата Льва XIII, было щекотливым вопросом совести принесение присяги «узурпатору Рима», от церкви отлученному, и правительство Его Величества не обижалось, не пугалось, не считало нужным настаивать на своих правах. Таков уж был «обиход» итальянской внутренней политики, что еще в 1920 г., когда самые ревностные приверженцы коммунизма отправлялись в Москву, где их должны были рукоположить в будущие «комиссары итальянской советской республики», королевское правительство заботливо снабдило некоторых из них дипломатическими паспортами, а по дороге они получали и *принимали* любезные приглашения к столу послов и посланников, при иностранных державах представлявших Виктора Эмануила III-го.

Как-то лет за пять-шесть до войны один из мимолетных Министров Народного Просвещения вдруг вспомнил о том, что закон о присяге профессоров никогда не был отменен и сочинил по этому поводу циркуляр. Надо было видеть единодушие поднявшегося возмущения: самые суровые консерваторы вы-

разили свое негодование по поводу «посягательства на свободу преподавания» и напомнили, что принуждение к присяге лишило бы итальянскую высшую школу «самых знаменитых ее корифеев». Циркуляр так и исчез бесследно, как суетная бестактность...

Ныне после двухгодового насаждения фашистского метода, который искореняет «антинациональные убеждения» проламыванием голов, сжиганием печатных произведений и разгромом типографий, уже мало было смысла протестовать против «присяги». Раздались лишь одинокие голоса приверженцев старины (столь недавней).

Формально Джентиле и тут совершенно прав. Но что-то, напоминающее атмосферу Священного Союза и просвещенное мракобесие Пруссии, чудится в его объяснениях (статья в журнале «Левана» за октябрь 1923 г.). «Свобода настоящая — это свобода осуществленная, т. е. принявшая известное решение, подчинившаяся известной системе. Ученый не по принуждению привлекается к преподаванию; и он в любой момент может от преподавания отказаться, если веления совести его несовместимы с требованиями начальства. Но достоин учительствовать лишь тот, кто ясно разрешил вопросы; и продолжать он может преподавание лишь, пока ясного решения придерживается. Решение же это либо соответствует либо противоречит тем целям, ради которых государство содержит школы, содействует образованию, насаждает начала *своей* нравственности. Очевидно, что если система, которой придерживается ученый, противоречит принципам, на которых держится государство, преподавание этой системы стало бы препятствием, вредом для государства. Если бы государство не пресекло этой опасности, оно бы изменило своему нравственному назначению».

Формулу присяги Джентиле изобрел новую, и в ней довольно велеречиво обещается верность не столько царствующей династии и (попранной) конституции королевства, сколько гегелианскому культу государства, как единственно «реального» воплощения «истинной свободы». Муссолини объявил «на веки отмененной» борьбу классов. Джентиле думает на веки прекратить всякое «шатание умов». Весь вопрос в том, возможно ли декретами и внешним принуждением заставить историю из «периода критического» перейти в «период органический».

«Оздоровление» и преобразование *начального обучения* Джентиле поручил выдающемуся педагогу и культурному деятелю *Джузеппе Ломбардо Радиче*, с которым давно его связывали и личная дружба и общность философски-педагогических воззрений. Ломбардо Радиче больше, чем кто-либо в Италии, сделал как для привлечения серьезного внимания общества к вопросам школы, так и для поднятия нравственной и умственной годности, самосознания, достоинства среди народных учителей. Неутомимый, самоотверженный, чуткий, талантливый, он за два десятилетия своей «борьбы за школу» приобрел безоговорочное уважение всех, включая и принципиальных противников. Долгое время он выступал в рядах социалистической партии (тогда как его друг Джентиле всегда был противником демократии). Теперь, если Ломбардо Радиче и не вступил формально в партию фашистов, он несомненно сочувствует «режиму» из того соображения, что «твердая власть дает возможность плодотворно работать, не считаясь со всякими парламентскими и муниципальными интригами».

О самых очевидных материальных признаках «неблагополучия» в итальянской народной школе мы можем узнать именно из основанного в 1919 г. самим Ломбардо Радиче журнала «Национальное воспитание» (Educazione Nazionale). В № 7—8 (июль-август) 1923 г. Умберто Занотти Бианко напечатал собранные им потрясающие материалы о бедственном положении начальных школ и народных учителей в Калабрии. Из ста школ едва десять устроены в приличных помещениях. Большею частью же убежищем просвещения служат бараки из плохо скрепленных досок, через которые проходят дождь и ветер. Зимою случается, что помещения затоплены водой в продолжении нескольких месяцев. В Черцето (провинция Козенца) учитель должен собирать учеников у себя на квартире, потому что школа *три года тому назад* развалилась, и о ремонте не думают. Ни в одном классе нет достаточного числа парт: а те, которые имеются, ветхи и неудобны. Во многих школах даже нет доски и мела, а об остальных приборах «и мечтать не приходится». Сами учителя часто не находят пристанища, ютятся в конюшнях или должны поселиться в нескольких верстах от школы. Им к тому же приходится работать сверх всякой разумной нормы, «разрываясь на части»: в Киаравалле Чентрале, напр., на 12 школ четыре учителя, каждый из которых по три часа в день отдает каждому из трех пору-

ченных ему составов. Население к школе совершенно равнодушно: только в дождливые дни классы заполняются. Из детей, обязанных посещать школу, не более 30% действительно приходят на уроки, а кончают курс только 3%. Местные власти (сельские муниципалитеты) определенно враждебно относятся к просвещению и к преподавателям. Стараются их выживать. В таких условиях жизнь учителя либо подвиг, на который не надолго хватит сил, либо быстрое опущение себя до потери образа человеческого.

Почти столь же печальны сведения о Сицилии. В более же первобытной Сардинии Н. Паделларо (в том же «Национальном воспитании») отмечает трогательное внимание населения к учителям и к нуждам школы. Но остров чрезмерно беден. Еще лет десять тому назад главными насадителями грамотности были «бродячие учителя», которые буквально за милостыню обучали детей в разбросанных деревушках, где останавливались на несколько месяцев. Да и теперь еще «во многих сельских местностях так трудно достать самые элементарные пособия, что школьники дивятся листочку белой бумаги и стальному перушку словно карибы, когда спутники Колумба им впервые показывали зеркальце». Ко всему этому следует прибавить малярию, от которой учителям приходится спасаться бегством, так что по году и по два школы пустуют. Не удивительно поэтому, что и для общин Сардинии получаются цифры вроде следующих: «обязанных» посещать школу — 70; записанных в школу — 51; действительно посещающих — 28; прошедших весь курс — 3.

Законом установлена обязательность начального обучения еще в 1877 г.; но при условиях вроде только что упомянутых, безграмотность не могла исчезнуть в южных провинциях. Другое дело на Севере: сеть народных школ в Милане, Турине и Болонье по роскоши зданий, по обилию приспособлений «согласно последнему слову науки», по подбору персонала, напрашивается на сравнение с Пруссией, Швейцарией, Скандинавией.

Джентиле и Ломбардо-Радиче (оба южане и проникнутые «местным патриотизмом») все усилия прилагают, чтобы столь печальный контраст между обеими Италиями, «Верхней» и «Нижней», по возможности сгладился. Больших средств государство сейчас даже на такую неотложную нужду уделить не в состоянии. Лучшей заслугой фашистского правительства

является «изживание дефицита» в государственной росписи путем безжалостного сокращения расходов: единственное и довольно невинное отступление от этого принципа крайней экономии можно было бы усмотреть только в учащенном устройстве эффектных парадов «черных рубашек» и великолепных «явлений народу» самого «Вождя» (в Сицилии. напр.. в сопровождении целого флота); но ведь для некоторых режимов «зрелище» тот же хлеб насущный. Еще в бытность Б. Кроче министром явилась мысль использовать для культурной работы добровольное рвение частных организаций: оффициально государство поручало дело школьного строительства большим союзам. обладающим значительными средствами: известному миланскому обществу «Уманитария», уже столько сделавшему для развития профессионального обучения. «Ассоциации для Защиты Интересов Юга», католическим объединениям. Кроче считал полезным привлечь к делу одновременно представителей противоположных политических течений: социалистов. мацциниапцев, католиков. Организации кроме прав. которые им передавало государство. получили от последнего и часть сумм. ассигнованных на народную школу в «запущенных областях» (Сардиния. Сицилия. Калабрия. Базиликата). Жаль, что Джентиле, сохранивши за этими ассоциациями их общественно-полезное назначение. не сумел. однако. их оградить от политической нетерпимости. «Уманитария» за неблагонамеренность подверглась разгрому: правление ее смещено, назначен фашистский комиссар. который распоряжается средствами общества. Подобной же судьбы с трудом избегла недавно «Ассоциация Юга». Образуется воинствующая фашистская организация «Школьное Обновление» («Риннованенто Сколастико»), которая должна «успешно соревновать» в школьном строительстве с уже работающими на этом поприще частными союзами.

Качественное улучшение начального образования проведено согласно с основными воззрениями Джентиле: народная школа должна быть глубоко национальной и спиритуалистической. Понятно отвращение верховодящего философа к методам. основанным на позитивизме. и на «расплывчатом человеколюбии» вроде известной системы Монтессори. Восстановление во всех классах Распятия и портрета короля вполне обозначает обновленный «дух» воспитания. Дидактика. вдумчиво и на основании долголетнего опыта выработанная Джентиле.

Ломбардо-Радиче и их верными учениками, несомненно очень интересна и жизненна. Подробно можно с нею ознакомиться по ежемесячным приложениям к журналу «Новая Итальянская Школа» («La nuova scuola Italiana»), которую издает (наряду с бесчисленными другими пособиями) неутомимый Кодиньола, один из ближайших и наиболее горячих споспешников Джентиле и Ломбардо-Радиче. В этих приложениях дается примерное распределение уроков (по всем предметам во всех классах) на месяц вперед с подробным конспектом каждого урока: множество любопытного, прекрасно подобранного материала каждый раз сообщается учителю, на ряду с пояснениями и указками пропедевтического свойства: тут и тексты из Марко Поло, из летописей, из житий святых, по фольклору, по отечествоведению, по всяким вопросам актуального интереса. Всё направлено к тому, чтобы побудить учителя к «творчеству», к переживанию вместе со своими учениками новых впечатлений и новых мыслей. Если действительно все народные учителя пользуются материалом, который дают издания Кодиньола, то можно без преувеличения говорить о широком культурном горизонте первоначального обучения и о преодолении пресловутого »esprit primaire«. Для полноты картины, однако, надо отметить, что на ряду с правительственным течением, руководимым Ломбардо-Радиче и Кодиньола, в среде народных учителей проявляет свое влияние и чисто фашистская (уже упомянутая) группа «Риннованенто Сколастико». Журнал под этим заглавием не щадит фимиама при каждом упоминании о Джентиле, и согласно лучшим традициям старо-итальянской риторики возвеличивает его реформу. Но весь тон и содержание статей странно далеки от той культурности, от идеализма и гуманизма, в насаждении которых видят свою задачу «джентилианцы». Грубо подобострастные панегирики Муссолини и грубо ругательские угрозы против всех инакомыслящих заполняют много страниц журнала.

Очень ценным нововведением в итальянской школе следует признать систематические усилия, чтобы связать ее с местным бытом. Многие из тех итальянцев, которые наиболее добросовестно озабочены судьбами своего отечества, указывали на установленный по наполеоновым схемам бюрократический централизм, как на источник самых болезненных явлений в итальянской общественной жизни, и настаивали на исцеле-

нии ее посредством возрождения областной самобытности и самодеятельности. Фашистская диктатура пока что усилила всемогущество центра, и та «власть на местах», которую осуществляют некоторые особенно влиятельные и рьяные вожди фашизма, прозванные, по насмешливой аналогии с абиссинскими удельными князьями, «расами», ничего общего с проявлением «местных сил» не может иметь. Но к школьному преподаванию Джентиле и Ломбардо-Радиче прививают «регионализм». Приобщение к почвенности выразилось прежде всего в том, что преподавание не только в начальных школах, но и в первых классах средних училищ ведется теперь *отчасти* не на литературном итальянском языке, а на местном *наречии*. Известна живучесть и развитость «наречий» (dialetti) в Италии; они сохранились и в обиходе образованных классов общества; не умерли ни поэзия, ни театр на этих наречиях. Писавший «по венециански» свои комедии Галлина, — едва ли не самый талантливый драматический писатель новейшей Италии; Сальваторе ди Джакомо, «неаполитанский» поэт Наскарелла прославился своими сонетами на языке «романеско»; Грассо обошел весь мир, представляя драмы на сицилианском наречии. До сих пор задачей просвещенного государства казалась борьба с этими «пережитками партикуляризма», и детей заставляли как можно тщательнее выражаться на (литературном) общеитальянском языке. Это пристрастие к литературному, лишенному интимных переливов говору, не менее, чем традиционные «сочинения» (по правилам риторики), распространяли до глубин народных привычку к бесвкусной и бездушной выспренности. Теперь «сочинения» (compiti) вырваны с корнем из школьной практики, а учитель будет говорить с детьми на их действительном родном наречии. В числе испытаний при поступлении в среднюю школу значится «перевод нескольких предложений с наречия на литературный язык, с указанием грамматических различий *). Но не только «местный язык» завоевал себе место в школе, но и местные обычаи, предания, а также местные экономические нужды и местная история

*) В примечании, однако, предвидится случай, «когда испытуемый ни одного наречия не знает, или учитель, производящий испытание, не знает наречия, на котором привык изъясняться испытуемый». В некоторых больших городах (Милане, Турине, Риме), где урбанизация и приток жителей из разных провинций спутали «привычные наречия», предписание об употреблении оных в классе послужило поводом к некоторым курьезам.

(а в Италии, как нигде, судьба каждого городка, каждой долины своеобразна и увековечена в замечательных памятниках) должны впредь любовно изучаться в начальной школе. Как известно, подобное же стремление «закрепить» посредством школы национальную традицию проявляется в последнее время и во Франции и в Англии *). Завершается, таким образом, поразительно быстро цикл, пройденный «идеалом всеобщего обучения». Ведь всего век с небольшим тому назад начали насаждать «массовую грамотность». И если что казалось несомненным, то это «уравнительное» задание школы: она должна была приобщить к жизни страны и человечества подрастающие поколения, рассеять недоверия, суеверия, «предрассудки», обособлявшие, отгораживавшие «провинции» одну от другой. Казался такой непроницаемой толщей, такой задерживающей тиной весь «захолустный» уклад жизни с его верностью преданиям. А как быстро материальные условия жизни, помимо даже всеобщего обучения и всеобщей воинской повинности, стерли все отъединения, растоптали преграды, развеяли предания и обычаи. Теперь хотят найти в той же начальной школе как бы последний полуискусственный оплот против обезличения быта: школа должна впрыснуть живою водою истлевающие образы национальной и «религиозной» традиции.

Под знаком «национальной традиции» Джентиле поставил и католическое вероучение. В силу этого Закон Божий обязательно преподается в начальных школах, а ученики средних школ должны ознакомиться основательно с «религиозной проблемой». Но в этом вопросе очень своеобразно скрестились влияние церкви на общественное мнение, оппортунистический поворот в фашистской политике и умствования гегельянцев.

Италия, конечно, страна католическая. Широкие слои общества веруют и соблюдают обряды согласно предписаниям римской апостолической Церкви. Но в большинстве случаев и вера, и обрядность и самое проявление духовной власти издавна принимали форму «смягченную», приспособлялись к житейским удобствам, оставляли широкий простор равнодушию и пассивному скептицизму. Не мощны были в Италии религиозные настроения, но мало успеха имели и течения противорелигиозные. Такое воинствующее богохульство, каким «щеголял» чуть ли не до самого октябрьского (1922 г.) переворота

*) Срв. *С. Гессен.* Основы педагогики. Гл. 13. *Прим. ред.*

орган Муссолини «Пополо д-Италия», было крайне редким явлением. Конфликт между государством и церковью был чисто политическим: много верующих католиков стояли на стороне короля и убежденно защищали строй объединенной Италии; идейные противники церкви (или религии вообще) почти все были в то же время и врагами существующей государственности. В вопросах вероисповедных итальянское государство всегда старалось придерживаться самого беспристрастного нейтралитета. Обучение катехизису детей зависело от воли родителей: никому оно не навязывалось и не воспрещалось. А конфессиональные школы, в довольно большом количестве поддерживаемые монашескими конгрегациями, никогда не подвергались стеснениям.

Банкротство позитивизма и усиление идеалистических течений мысли в начале нынешнего века несомненно благоприятствовали восстановлению авторитета церкви среди образованного общества: если немногие уверовали в догматы, то большинство молодой интеллигенции с живым и почтительным интересом стало относиться к «вопросам религии». Модернизм, хотя и разгромленный Пием X, успел создать некоторую «элиту» талантливых и искренних деятелей среди молодого духовенства. Война также усилила тяготение к вере. В то же время правоверные католики сплотились, создали обширные организации, выступили как самостоятельная партия. В числе ближайших целей, ради которых эта партия провела в парламент (в 1921 г.) свыше ста депутатов, значилось и усиление церковного влияния в школе.

У фашизма нет настоящей «идеологии». Его торжеству способствовали самые разношерстные элементы от бунтарской голытьбы, еще пропитанной анархическими лозунгами, до глубоко консервативных «аграриев» и крупных заводчиков; энтузиазм нескольких искренних мистиков национальной идеи придал движению слитность высокого порыва, а талантливость вождя ввела всю бурливую массу в правильное русло. Ни захватить власти, ни тем более удержать ее Муссолини не мог бы без благожелательного отношения одной из двух крупных партий — социалистов или католиков. С первыми (после повторных попыток сближения) была открытая война; с католиками удалось найти компромисс; Рим стоил мессы. В первое время вся католическая («народная») партия поддерживала фашистскую диктатуру. Когда же встал вплотную вопрос о настоящем «раз-

деле» господства. Муссолини удалось, оттолкнув от себя ядро «народной партии», все же сохранить за собою часть влиятельных католиков, а также расположение к себе Ватикана. Этим он обезвредил оппозицию дон-Стурцо (вождя «популари»). Понятно, что дружба «правого крыла» католиков могла быть приобретена лишь ценою существенных уступок. В области народного просвещения это были льготы «вольным» конфессиональным школам и введение Закона Божьяго в государственных школах.

Но тут выступает на сцену Джентиле и его философская «интерпретация» этого в сущности политического мероприятия. В своей философии Джентиле совершенно отрицает всякую «потусторонность», в том числе и Бога. Гегельянство и католицизм не могут ни в коем случае найти почву для примирения. Католический философ Росмини в свое время страстно «опровергал» Гегеля, и теперь католик Киоккетти (P. Chiocchetti La filosofia di Giovanni Gentile, »Vita e Pensiero«, Milano 1922) подверг основательному критическому «обличению» систему гегелевых последышей. Но преимущество гегельянства в том, что оно, «отрицая», «вбирает» в себя отрицаемое. Поэтому «религиозное мышление» находит себе место как подготовительная ступень истинной «философии», т. е. как «философия для несовершеннолетних»; и это как раз подходящее оправдание для провождения «христианских мифов» в начальной школе. Можно себе легко представить, с какими чувствами орган иезуитов «Чивильта Каттолика» (выпуск от декабря 1923 г. стр. 428—442) говорит о «религиозной дидактике Джентиле, в которой среди пособий Евангелия и «Павел Тарзский» значатся рядом с Кантом, Маццини, Ройсом».

Преподавание Закона Божьего поручено не священникам, а учителям народной школы. Учитель при этом не обязан быть или прикидываться верующим. Собственно по идее Джентиле ему следует *не быть* верующим: религию он должен оценивать как *низшую* ступень философской истины, а католицизм почитать как славное творение «итальянского духа». Хорошо еще, что в Италии только об одном вероисповедании (о католическом) и может быть речь. Ведь вот в Англии на учительском съезде в Вустере (Worcester) осенью 1923 г. подымался вопрос о том, чтобы в школах, где учатся католики и протестанты, не приглашать особых законоучителей для каждой группы, так как это вносит «нравственную рознь», а поручить уроки «об-

щего Закона Божьяго» внеконфессиональному преподавателю. Плохо обстояло дело с философией, когда ее отдавали в «служанки богословию», но пожалуй и религии на службе у философов грозит незавидная участь.

Если бы все народные учителя были вышколенными гегельянцами, дело бы, может быть, обошлось без насилия над совестью. Но большинство преподавателей еще придерживается мировоззрения, в ту или иную сторону далекого от Джентилиевой «иерархии понятий». Будет ли возможна та «искренность» между учителем и учениками, которую именно «новая дидактика» ставит превыше всего? Об «искренности в жизни школы» прекрасные страницы лет двадцать тому назад писал Ломбардо-Радиче (*L. Lombardo Radice. La sincerita della vita scolastica odierne. Arpino. Fraidi. 1905*). И совсем не тайна, что Ломбардо-Радиче упорно старался переубедить Джентиле и отклонить введение «религиозного обучения» в той форме, какая сейчас осуществлена.

До сих пор родители, мало-мальски чувствующие себя выше простонародья, переводили детей своих по окончании ими четвертого класса начальной школы *в средние учебные заведения* самого доступного типа, в «техническую школу». Собственно трехклассная »scuola tecnico« должна была служить ступенью к четырехклассному »istituto tecnico«, и эти семь классов, вместе взятые, более или менее соответствовали «реальному училищу» по российским понятиям (до 1917 г.). Но многие ученики кончали образование свое на третьем классе «технической школы», и диплом ее приобретал какое то значение, выражая трудно определимую степень «недоученности», скорее чем «образованности». Так как многие ученики, зная заранее, что дальше четвертого класса не пойдут, совершенно безучастно относились к предметам, которые имели смысл лишь в качестве подготовки к старшему отделению (к «техническому институту»), то всё преподавание приобрело неуверенный межеумочный характер.

Джентиле значительно облегчил и разъяснил положение. Реальная школа т. е. Istituto tecnico (разделенный на четырехлетний младший курс и четырехлетний же старший) будет теперь сама по себе, а совершенно отдельно устроена трехлетняя «*дополнительная*» школа, как прямое продолжение начальной. В этой дополнительной школе преподаются: в первом году —

итальянский язык (4 часа в неделю), один иностранный язык (4 часа), география и история (4 часа), арифметика (4 часа), рисование (4 часа), чистописание (2 часа); во втором году — итальянский язык (4 часа), иностранный язык (4 часа), география и история (4 часа), арифметика и геометрия (3 часа), естественные науки (2 часа), бухгалтерия (3 часа), рисование (3 часа), стенография (1 час); в третьем году — итальянский язык (3 часа), иностранный язык (3 часа), история (3 часа), математика (3 часа), естественные науки (2 часа), бухгалтерия (3 часа), рисование (3 часа), стенография (2 часа).

Школа эта «должна быть тесно приспособленной к местным условиям», говорится в министерской программе, и дальше: «окончивший дополнительный курс ученик должен быть в состоянии выполнять свои обязанности, как сознательный гражданин, и успешно работать в качестве ремесленника, мелкого торговца, приказчика... Как бы скромно ни было его поприще, он будет сыном, отцом, братом, гражданином, коллегой, другом; а чтобы действительно быть человеком, товарищем других людей, необходима способность понимать душу другого, узнавать чувства и мысли по выражению лица и в словах. Это задание и труд не школьные, не литературные, а человеческие... Выпускной экзамен должен быть беседой, в которой обнаружилась бы зрелость ума и подготовленность ученика к жизни скромной, но не свободной от веских и трудных обязанностей... На этом экзамене ученик должен доказать свое знакомство с «народными преданиями и обычаями», достаточное понимание таких произведений как «Илиада» и «Энеида», «Божественная комедия» и «Неистовый Роланд», а также толково ответить на вопросы о «проблеме единства в древнем средиземном мире» или о «конституционной проблеме в Англии, Бельгии и Франции». «Дополнительная школа», сказал Джентиле в програмной речи, «сделается, я в том уверен, одним из самых существенных ганглиев итальянской школьной системы, так как мы намерены продлить обязательность посещения школы до 14-ти летнего возраста».

Качество школы определяется прежде всего годностью *преподавательского состава*. На то, чтобы эту годность повысить, направлены существенные меры Джентиле и Ломбардо-Радиче. И в этом случае начали с «подтягивания», с более строгого проведения надзора и служебной иерархии. «Народный учитель должен всё время сознавать, что он государственный чи-

новник». До сих пор компетенция и авторитет «инспекторов народной школы» не достаточно определенно осуществлялись. Много «недоразумений» между учителями, инспекторами и прочим начальством доводились до высшей инстанции: «комиссия по народному начальному обучению», учрежденная в 1911 г. при министерстве, ежегодно должна была разбирать от 500 до 600 «дел» и по каждому делу вырабатывать особый «министерский декрет». Джентиле теперь поставил рядом с инспекторами и отчасти над ними 2.000 «правительственных дидактических директоров», которым учителя должны безусловно подчиняться и которые непосредственно могут разрешать и вязать.

Но, конечно, главной заботой является подготовка — образование и воспитание — учительского персонала. Довольно пестрым представлялся до сих пор перечень «титулов» (т. е. дипломов или иных доказательств пригодности), на основании которых можно было получить место учителя в начальной школе. А специальные педагогические курсы как то были прилеплены к самым разнообразным учебным заведениям, чуть ли не от начальной школы до университета. Теперь стать учителем можно, лишь выдержав экзамен и конкурс — по одинаковой для всех строго систематической программе. А для подготовки учителей и учительниц созданы особые »Istituti magistrali« с семилетним курсом. Преподается в них: итальянский язык и литература (во всех семи классах), латынь (со второго класса), один иностранный язык (во II, III, и IV классах), история (во всех классах), математика и физика, естественные науки, гигиена, рисование, музыка, пение и игра на каком-нибудь инструменте.

Вот требования, предъявляемые на выпускном экзамене прошедшему семилетний курс учительской семинарии:

I. По итальянскому языку и литературе:

1) Изложить и разобрать (с психологической, эстетической и исторической точки зрения) по крайней мере *четыре* из следующих произведений:

Марк Аврелий, Размышления; *Платон*, Апология Сократа, Критон; *Августин*, Исповедь; *Бенвенуто Челлини*, Автобиография; *Гольдони*, Воспоминания; *Руссо*, *Фребель* и *Песталоцци* — Избранные страницы из автобиографий; *Стюарт Милль*, Автобиография; *Альфиери*, Автобиография; *Де Санктис*, Воспоминания юности; *Толстой*, Детство, отрочество и юность.

2) Изложить и разобрать по меньшей мере *четыре* из следующих произведений:

Гомер, Илиада и Одиссея (два целых эпизода); *Виргилий, Энеида* (три книги); *Данте,* Божественная комедия; *Ариост,* Неистовый Роланд (десять песен); *Тассо,* Освобожденный Иерусалим (десять песен); *Манцони,* Обрученные; *Леопарди,* Песни и отрывки в прозе.

3) Изложить и разобрать *одно* из следующих произведений:

Калевала; Оссиан; Песнь о Роланде; Нибелунги; Гете, Герман и Доротея; *В. Гюго,* Легенда веков; *Толстой,* Война и Мир.

4) Изложить и разобрать одну из драм *Эсхила, Софокла, Еврипида, Шекспира, Шиллера, Гольдони* (одну комедию), *Альфьери* или *Ибсена* (достойно внимания совершенное неупоминание французских классиков).

5) Изложить и разобрать избранные места из *Дино Компаньи* (XIII в.), *Виллани* (XIV—XV в.в.), *Маккиавелли, Гуиччардини, Куоко* (мало известный неаполитанец конца XVIII века), *Бальбо* (историк начала XIX века), *Джоберти, Де Санктис* («История итальянской литературы»), *Амари* (специально сицилианский историк).

6) Знать наизусть стихотворения *Фосколо, Леопарди, Кардуччи, Пасколи* и др.

II. По латыни:

А. Письменный перевод:

1) тридцати строк с латинского на итальянский (из классического автора); 2) двадцати строк с итальянского (современного автора) на латинский.

Б. Устный экзамен:

Обнаружить знакомство с:

1) Общественной жизнью и борьбой классов в Римской республике (по Ливию).

2) Общественной и частной жизнью Римлян в эпоху перехода от республики к империи (по Цицерону, Саллюстию, Цезарю).

3) Римом августовой эпохи (по Виргилию и Горацию).

4) Императорским Римом (по Тациту и Плинию).

5) «Гражданской мудростью» Римлян (по Цицерону, Квинтилиану, Сенеке).

6) «Христианской мыслью» (по Лактанцию, Тертулиану, Арновию, Амвросию, Августину, гимнам и эпиграфике).

7) Памятниками искусства, религии, быта (по иллюстрациям сборника греко-римских «древностей»).

III. По философии и педагогике:

1) Знакомство с детской литературой и ее оценка.

2) Знакомство с историей педагогики и школой.

3) По эстетике: разбор одного из следующих произведений:

Платон, X-ая книга Республики; *Аристотель,* Поэтика; *Вико,* Новая наука; *Кант,* Критика суждения; *Кроче,* Краткая эстетика.

4) Разбор *религиозной проблемы* и дидактики религии, основываясь на одном из следующих произведений:

Платон, Евтифрон: *Аристотель,* XII книга метафизики; *Цицерон,* I-ая или II-ая часть «О природе богов»; *Апостола Павла,* Послания; *Вико,*

Новая наука (О провидении); *Маццини*, Идеи о религии; *Джоберти*, Католическая реформация; *Джон Ройс*, Проблема христианства.

5) По гносеологии одно из следующих произведений:

Аристотель, Органон; *Декарт*, I-ая книга »Meditationes«; *Локк*, Опыт о разуме; *Лейбниц*, Новые опыты; *Кант*, Критика чистого разума; *Кант*, Пролегомены ко всякой будущей метафизике; *Галлуппи* (посредственнейший философ конца XVIII века, открытый Джентиле); *Росмини*, изложение его системы; *Спавента*, Логика и метафизика.

6) Проблема нравственности на основании:

Аристотеля, Никомахова этика; *Новый Завет; Спиноза*, Этика, часть III-ья; *Кант*, Критика Практического Разума; *Кант*, Метафизика нравов; *Росмини*, Начала науки о нравственности и история систем.

7) Изложение одного из следующих произведений по педагогике:

Коменский, Didactica Magna или Ratio studiorum; *Локк*, Мысли о воспитании или Опыты (руководство разума и т. д.); *Базедов*, Доклад филантропам; *Вико*, De nostri temporis studiorum ratione; *Руссо*, Эмиль; *Кант*, Педагогика; *Куоко*, Избранные страницы; *Песталоцци*, Избранные места; *Фребель*, Воспитание человека; *Гербарт*, Общая педагогика; *Фихте*, О призвании ученого или Речи к немецкому народу; *Шеллинг*, Чтения о методе академического обучения; *Неккер де Соссюр*, Прогрессивное воспитание; *Ж. П. Рихтер*, Левана; *Росмини*, О высшем начале и т. д.

8) Изложение какого нибудь современного автора по педагогике (У. Джемс, Бутру, Арнольд и т. д.).

IV. По истории.

Обсуждение одной из следующих тем по выбору экзаменующего:

1) Христианство и организация церкви в первые века.
2) Германцы и их государственный строй. Отличия от римского.
3) Византийская империя. Corpus Juris Юстиниана.
4) Государство и религиозно-политический быт Арабов.
5) Феодализм, его развитие. Характер его экономики.
6) Разложение феодального общества. Рыцарство.
7) Развитие торговли в X—XI в.в. Торговые республики (Амальфи, Венеция, Пиза, Генуя).
8) Организация государства на юге Италии, византийские, арабские, норманские влияния

и т. д. до последнего номера

49) Война 1914—1918 г.г. Экономические и нравственные силы. Новое устроение цивилизованного мира.

Испытания по математике (теоретическая арифметика и геометрия); по физике; по естественным наукам (химия, минералогия, биология, анатомия и физиология); по географии и геологии; по гигиене — не представляют интереса: программа приводит набор вопросов, соответствующих старейшему шаблону элементарных учебников. Кроме всей перечисленной премудрости юный кандидат в народные учителя должен еще проявить некоторое знание музыки и умение рисовать.

«Будущий преподаватель», сказано в пояснениях к программе, «должен открыть ум свой *всем* проявлениям *действительности*». Действительность же по неогегелианскому толкованию, это прежде всего *история* и в особенности *история идей*. Поэтому по истории и по философии к окончившему учительскую семинарию предъявляются «требования ничуть не ниже тех, которым должны удовлетворять окончившие классический лицей при экзамене на аттестат зрелости». Поэтому же совершенно не коснулась Джентиле мысль, что многим из выпускаемых «учительской семинарией» придется преподавать в сельской школе, где им могли бы пригодиться некоторые сведения по сельскому хозяйству, по почвоведению и по прочим «эмпирическим» отраслям, связанным с жизнью деревни.

Рим, май 1924 г. *).

Arturo Manfre.

---

*) Как сообщают нам из Италии, уход Джентиле из кабинета Муссолини, происшедший после убийства Маттеоти и против желания Муссолини, не повлиял на судьбу описанных выше реформ. Они продолжают осуществляться намеченным при Джентиле образом и новым министром нар. пр., несмотря на уход вместе с Джентиле и Ломбардо Радиче.

Ред.

Религиозное воспитание в Англии.

Прежде, чем говорить о религиозном воспитании в Англии, необходимо сказать несколько слов об организации в ней народного образования вообще. Как и все другие общественные учреждения этой удивительной страны, оно есть результат естественного исторического роста, а не обдуманного замысла законодателя. В основе народного образования в Англии лежит инициатива частных лиц, а не государства, и потому оно поражает отсутствием планомерности, единообразия, множеством индивидуальных форм. Школы и университеты основывались церковью, членами королевской фамилии, различными общественными группами или просто богатыми людьми; государство давало пособия, но только в 1870 г. оно взяло на себя дело начального народного образования. Основав через посредство органов местного самоуправления (County Councils) бесплатные школы с восьмилетним курсом (Board Schools), оно вскоре сделало всеобщее обучение обязательным для детей от 6-ти до 14-ти лет. Частные начальные школы или закрылись за недостатком учеников, или перешли на известных условиях в ведение государства, или продолжали существовать по-прежнему для детей родителей, имеющих возможность платить за их обучение. Сравнительно недавно введены также государственные средние школы (Secondary Schools), где дети, кончившие начальную школу, могут продолжать свое образование или даром или за очень умеренную плату, но этих школ сравнительно немного; и хотя некоторые из них прекрасно поставлены, состав учащихся в них очень разношерстный, и потому родители, оберегающие своих детей от нежелательных влияний, избегают посылать их туда.

Тут дело не только в «буржуазных предрассудках», а еще и в том, что в Англии дети неинтеллигентного класса говорят с очень неправильным (а в Лондоне и поблизости, и с очень неприятным) произношением, — перенять которое очень легко, а отделаться от которого очень трудно. Большинство интеллигентных родителей посылает детей в частные школы типа на-

ших гимназий; школ этих несчетное множество, и мужских. и женских и совместного обучения. Многие из самых лучших школ принимают детей в качестве пансионеров, и почти при всех школах имеется пансион. Система воспитывать детей в закрытых учебных заведениях широко распространена в Англии, и этим в значительной степени объясняется, что отпечаток, налагаемый той или иною школой, так сильно дает себя чувствовать.

Таким образом, не будет ошибкой сказать, что наиболее характерная разница между казенными и частными школами в Англии есть разница в составе учащихся: в казенных школах учатся дети людей или бедных или мало заботящихся о воспитании своих детей, а в частных — дети людей богатых или имеющих возможность, хотя бы ценой жертв, послать своего ребенка в школу, духовная атмосфера которой им симпатична. В преподавание в частных школах государство совершенно не вмешивается.

Так как частные школы (к числу которых, следует помнить, принадлежат так называемые »Public Schools« и университеты) возникли гораздо раньше государственных и помогли создать нравственный облик тех людей, которые провели образовательную реформу 1870 г., уместно будет начать именно с них, говоря о религиозном образовании в Англии, а потом уже перейти к школам, зависящим, вполне или отчасти, от государства.

Во всех частных школах, за исключением некоторых детских садов, Закон Божий преподается в той или иной форме согласно с характером школы, ее основателей и заведующих ею в настоящее время лиц. В старинных аристократических школах для мальчиков (Eton. Harrow, Rugby и др.) преподавание религии ведется в духе господствующей (т. е. англиканской) церкви и, согласно уставу школы, директором бывает духовное лицо. Бывает, что по прошествии нескольких лет священник, заведующий школой, оставляет ее и снова возвращается к пасторской деятельности. Так например известный Темпль (Temple), одно время директор Rugby, был впоследствии архиепископом кентерберийским. На уроках Закона Божия дети читают священное Писание, учатся катехизису и приготовляются к конфирмации; что́ именно выносят дети из этих уроков, всецело зависит от личности учителя, но в общем надо признаться, что в школах с англиканской окраской молодежь

приучается скорее уважать церковь, как один из институтов цивилизованного мира, чем чувствовать живую потребность в ней. Конечно, здесь играет роль национальный характер англичан вообще, несклонный эмоционально воспринимать религию, но национальный характер — величина постоянная и его приходится учитывать в случае всякой школы. И однако, дети, воспитанные, например, в католической или квакерской школе, принимают вопросы религии гораздо ближе к сердцу, чем воспитанники специально англиканской школы. Трудно поэтому не вынести заключения, что англиканская церковь, как таковая, мало способна возбудить в детях пламенную веру; принцип золотой середины между здравым смыслом и мистической догматикой, которого она придерживается в своем толковании христианства, едва ли способен зажечь энтузиазмом молодые сердца, — каковы бы ни были его хорошие стороны. В школах для девочек, благодаря большей восприимчивости женского темперамента, еще случается иногда, что под влиянием талантливой преподавательницы (Закон Божий обыкновенно преподается кем-нибудь из учительского персонала, а не специально приглашенным священником) дети иногда глубоко проникаются религиозным чувством, мечтают о подвиге, собираются проповедывать христианство язычникам и бороться с неверием среди образованного общества; — но и в этом случае характерно, что девочки, в которых религиозный энтузиазм не был минутным увлечением, часто кончают тем, что, по выходе из школы, принимают католичество.

Среди частных школ других вероисповеданий особенного внимания заслуживают католические и квакерские школы. Многие из первых прекрасно поставлены в педагогическом отношении и пользуются широкой известностью; в них часто учатся и протестанские дети. Квакерские школы также стоят очень высоко в смысле преподавания; из них особенно славится Акуорс (Ackworth). Религиозное воспитание, даваемое квакерами, несомненно достигает того, что проблемы духовного порядка стоят на первом плане в жизни детей, и религия является для них насущною потребностью души, а не государственным учреждением. Нельзя сказать, чтобы квакерская школа внушала детям раз навсегда установленный цикл идей и неизменный кодекс морали; существенной чертой квакерского религиозного воспитания является их умение развить в детях чувство, так сказать, личной ответственности чело-

века перед Богом и непосредственной связи его с Ним. Когда разразилась война 1914 г., одни из воспитанников Акуорса поступили добровольцами в армию, другие — считая всякую войну делом, противным христианству — взяли на себя обязанности, при которых только их собственная жизнь подвергалась опасности: сделались братьями милосердия, вылавливали мины из моря и т. д.; а когда военная служба была сделана обязательной, отказались от нее, несмотря на все страдания, которыми этот отказ грозил им. Нравственная сила и цельность квакеров делают влияние их школ в Англии несравненно значительнее, чем можно было бы ожидать, принимая во внимание малочисленность их Общества.

У баптистов, методистов и других сектантов («nonconformists») нет школ, пользующихся особенною известностью, хотя некоторые из них стоят довольно высоко в педагогическом отношении. Религиозное воспитание в них ведется, разумеется, в духе той секты, к которой принадлежит школа и, вообще говоря, отличается от англиканского, с одной стороны, бо́льшею ревностью к вере, а, с другой, большею узостью. Молодежь, вышедшая из школ такого рода, страдает не индифферентизмом к религии, а скорее слишком большою уверенностью в том, что именно их секта обладает истиною и представляет собою единственную чистую форму христианства. Из этих школ выходит тот тип миссионеров, которые едут просвещать Индию, в полной уверенности, что браманизм есть один из видов идолопоклонства, или что Будда заимствовал все положительные формы своего учения у Христа. Приучаясь с ранних лет считать Библию единственным источником откровения, молодые люди, воспитанные в сектантских школах, смотрят на всякое отступление от буквы священного Писания, как на ересь, и многие из них думают, что католики немногим лучше язычников: и хотя с годами и жизненным опытом такая нетерпимость у большинства сглаживается, редким из них удается отделаться от упорной сухости, столь характерной для «левого» протестантизма. Пожалуй, самый существенный результат религиозного воспитания в нонконформистских школах это отсутствие эстетического чутья, неспособность воспринимать жизнь с точки зрения красоты. В красоте есть что-то неуловимое, не поддающееся определению, какая то тайна — «соблазн» с точки зрения пуританского рационализма; и не даром «нонконформисты» так старательно изгоняют красоту из своего религиозного

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 41 - 60

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

культа и воспитания. Голые стены сараеобразных церквей, бесконечные проповеди, плохая музыка, бесцветный язык молитв (сектанты не употребляют великолепный по языку молитвослов англиканской церкви) — всё это рано воспитывает в детях прозаическое, «деловое» отношение к религии: всё ясно, просто, написано черным по белому, — нет места ни тайне ни восторгу. Интересно отметить, что те из детей, которые почему нибудь не поддаются религиозному влиянию школы, обыкновенно становятся впоследствие ярыми противниками религии вообще и христианства в особенности.

За сравнительно недавнее время выдвинулось несколько школ, имеющих определенно светский характер: они существуют, главным образом, для людей, желающих дать своим детям воспитание, свободное от всякого привкуса религиозной исключительности. Такова, например, школа Bedales (для мальчиков и девочек), King Alfred School (тоже для совместного обучения, но только для приходящих) и др. В этих школах дети читают Библию (иногда на уроках истории), но не учатся ни катехизису, ни истории церкви; несомненно, что в большинстве случаев они приучаются относиться к Библии просто, как к одной из интересных книг в истории человечества, и имеют самое смутное понятие о сущности христианской веры, хотя нельзя сказать, чтобы такое отношение намеренно внушалось школой. Благодаря глубокой культурности англичан ни один самый неверующий учитель не стал бы оскорблять религиозных верований, вынесенных ребенком из семьи; но дети очень чутки к тому, как относятся их наставники к религии, и невольно поддаются их влиянию, а педагогический персонал прогрессивных школ состоит большею частью из людей, не принимающих христианской догматики. Ребенка, воспитанного в благочестивой христианской семье, школа как Bedales, конечно, не сделает «свободомыслящим» деистом или атеистом, но дети, которые дома привыкли слышать, что религия — суеверие, едва ли обратятся в христианство вследствие пребывания в школе прогрессивного типа. Зато с уверенностью можно сказать, что они научатся бережно относиться к чужой душе и никогда не будут гонителями чьей бы то ни было веры; а с другой стороны, внутренние пути к христианству через восприятие красоты не закрыты для них, как для воспитанников пуританской школы: одна из самых привлекательных черт нравственного облика, создаваемого прогрессивной школой, —

это эстетическая чуткость. Любопытно в этом отношении отметить, что именно молодежь, воспитанная в этих арелигиозных школах, глубоко почувствовала духовную прелесть русской литературы. Достоевский, появившийся в английском переводе за последние пятнадцать лет, произвел на многих из этих молодых libre penseur'ов потрясающее впечатление, дав им новое понимание христианства.

Что касается до высших учебных заведений, все университеты имеют богословский факультет для готовящихся к пасторской деятельности; студенты, изучающие иные специальности, лекций по богословию не посещают и не держат экзамена по этому предмету. В старых университетах — Оксфорде, Кембридже и Дераме (Durham) до сравнительно недавнего времени некоторая доля богословских познаний требовалась от всех студентов; так, напр., в Кембридже полагалось изучать книгу Пэли «Доказательства истины христианства» (Paley's Evidences of Christianty): каких-нибудь лет шестьдесят тому назад в университеты эти допускались только люди англиканского вероисповедания, но теперь все эти требования уничтожены. Единственный пережиток церковного характера старых университетов, уцелевший до сих пор, — это обязательное посещение студентами церковной службы в капелле при колледже, но и на это теперь университетское начальство начинает смотреть сквозь пальцы. В новых университетах (Лондон, Манчестер, Ливерпуль и др.) никаких требований религиозного характера студентам не предъявлялось с самого начала.

Кроме богословских факультетов при университетах существуют еще специальные учебные заведения, как англиканские, так и сектантские, которые подготовляют молодых людей к клерикальной профессии; по односторонности образования, получаемого в них, они несколько напоминают русские семинарии.

Итак, во всех частных школах, начальных, средних и высших, религиозное воспитание совершенно свободно от государственного вмешательства. Несколько иное положение занимают школы, основанные на частные средства, но содержимые государством или получающие от него пособия. В них преподавание Закона Божия должно вестись согласно с волею основателей школы, к какому бы вероисповеданию они не принадлежали, но государство требует, чтобы посещение уроков Закона Божия и молитвы не было обязательным и чтобы, осво-

бождаясь по желанию родителей от всякого религиозного обучения, дети не теряли из за этого ни одного из преимуществ, даваемых школой. Школа не имеет права отказывать ученикам в приеме на основании вероисповедания их родителей или полного их безверия. Уроки Закона Божия и молитва должны иметь место или в самом начале или в самом конце учебного дня, для удобства детей, не приходящих на них. Они могут приходить в школу позднее или уходить раньше, чем остальные дети, но, если они придут, пока урок Закона Божия еще не кончился, учитель должен дать им какую-нибудь классную работу, пока не начнутся общие занятия.

Разумеется, бывает, что и в школах, содержимых всецело на частные средства, дети, по желанию родителей, освобождаются от посещения уроков Закона Божия, но там это дело доброй воли школьного начальства, всегда имеющего право отказать в приеме детям, которые внесли бы диссонанс в религиозную атмосферу школы. Но для школ, получающих субсидию или содержимых государством, выбора нет, и они обязаны не делать никаких различий между детьми на основании религиозных убеждений.

Здесь уместно будет заметить, что право не учить детей религии повсеместно применяется евреями и иногда теми из христиан, которые имеют возможность дать своим детям вне школы религиозное образование в духе своего исповедания; случаи же, когда родители лишают своих детей школьных уроков Закона Божия, не давая им ничего взамен, очень редки.

В государственных школах («Provided Schools» т. е. школах, и основанных и содержимых государством) к отрицательному требованию предоставления родителям свободы на счет религиозного воспитания детей присоединяется еще ряд требований относительно самого преподавания Закона Божия. Как и в школах, отчасти зависящих от государства, уроки по этому предмету и молитва должны устраиваться или в начале или в конце классов; уроков Закона Божия должно быть два в неделю, не менее сорока минут каждый, а на молитву полагается четверть часа в день. Заведующий школой («head teacher») может по своему усмотрению распределить время несколько иначе: пятнадцать минут для молитвы и пения гимнов могут быть разделены на две части в начале и конце классов; в дни уроков Закона Божия молитва может занимать только десять

минут, с тем условием, чтобы два другие утра она продолжалась двадцать минут.

Уроки Закона Божия должны даваться школьными учителями и учительницами, а не духовными лицами, приглашаемыми извне. Обязательно требуется, чтобы преподавание было свободно от всяких вероисповедных особенностей и не включало ни катехизиса, ни символа веры. Дети должны обучаться тем принципам христианской веры и нравственности, которые составляют общее достояние всех христианских исповеданий, и учителя не имеют права ни прямо ни косвенно склонять детей к принятию той или иной формы христианства. В выборе молитв и гимнов они должны руководиться тем же правилом. Исключения допускаются иногда для отдельных школ по особому ходатайству местного населения. Так, например, в округе, где все население принадлежит к англиканской церкви, родители имеют уважительную причину просить, чтобы в местной школе детей воспитывали именно в этом вероисповедании, и государство (т. е. орган местного самоуправления) может согласиться на их просьбу. Где же такого исключения не было сделано, правило о «беспристрастном» преподавании христианской веры соблюдается очень строго, и учителю может грозить отставка за отступление от него.

Уроки Закона Божия должны сообразоваться с государственной программой и состоять из чтения Ветхого и Нового Завета, рассказов и объяснений учителя, заучивания наизусть стихов из Библии. Что именно в Англии считается за основу христианства, общую всем вероисповеданиям, лучше всего видно из этой программы, которую поэтому стоит привести подробно. В младшем классе дети должны познакомиться с главными событиями из жизни Спасителя, выучить молитву Господню и усвоить наиболее известные рассказы из книги Бытия. В течение следующих семи лет полагается подробно изучить Евангельские события и главнейшие факты из истории Ветхого Завета: прочитать целиком Евангелия от Матфея и от Луки, главы I—XIII Евангелия от Иоанна: Деяния Апостолов гл. I—XVIII, Послание к Римлянам — гл. XII—XV и многочисленные отрывки из Ветхого Завета; выучить наизусть десять заповедей, псалмы 20, 23, 50, 90, 103, 120, 121*); из притчей Соломона гл. XXXI, 10—31, и гл. XXIV, 27—34: из пророка Исаии гл. LII, 13—15 и главы LIII, LV, XXXV; из Евангелия от

*) По счислению, принятому в русской Библии.

Матфея гл. V, 1—12 (заповеди блаженства), гл. XXII, 35—40; из Евангелия от Иоанна гл. XIV, 1—15; из 1-го послания к коринфянам гл. XII, 31 и гл. XIII; из послания к Римлянам гл. XIII, 8—10.

Программа эта может время от времени видоизменяться, но сущность остается та же; сообразуясь с нею, учителя должны в начале учебного года составлять расписание уроков и представлять его на рассмотрение инспектора, когда он посетит школу. Учителям советуется приноровлять уроки к пониманию детей и обращать внимание главным образом на практические выводы из отрывков Священного Писания, читаемых в классе. Насколько объяснения учителей действительно способствуют христианскому воспитанию детей или мешают ему, превращая уроки Закона Божия в механическое чтение или скучное нравоучение, конечно, всецело зависит от личности учителя: большинство учителей относится к делу серьезно (неверующие могут отказаться от преподавания религии), и обыкновенно дети любят уроки Закона Божия, и это один из популярных предметов в английской школе. Так как дети научаются только тому, что бесспорно признается за истину всеми христианами, родители, принадлежащие к самым разнообразным вероисповеданиям, посылают детей учиться Закону Божию в государственной школе, не боясь, что оно совратит их в иную веру, чем та, которой придерживаются они сами. Во внешкольное время они могут посылать детей в воскресную школу при своей церкви учиться катехизису и готовиться к конфирмации, и так обыкновенно и бывает в деревенских местностях, но громадное большинство городского пролетариата мало заботится о религиозном воспитании своих детей, и дело ограничивается школьным обучением. Обучение это, как было уже сказано, совершенно внецерковно, но по крайней мере оно знакомит детей с учением Христа и приучает их к вере в божественность Спасителя.

Лондон, май 1921. **Н. Деддингтон-Эртель.**

Новейшее германское законодательство об охране детства.

Очерк первый.

I.

Новейшее германское законодательство об охране детства в самом широком смысле этого слова представляет выдающийся интерес во многих отношениях. Прежде всего — потому, что оно носит характер коренной органической реформы или — это будет точнее — стремится вступить на путь такой реформы. Не мелкие, частичные поправки к существующим законам налагает оно, но некоторый целостный и общий план. Далее, германское законодательство последних лет в области охраны детства не может не привлекать к себе пристального внимания и потому, что оно вдохновлено некоторой общей идеей, именно пытается дать твердые легальные очертания мысли о *праве* ребенка на достойное человеческое существование и на надлежащее воспитание.

До сих пор в области охраны детства передовую и руководящую роль играли законодательства С. Америки и Англии. Английский Children Act 1908 стал в этом смысле в некотором роде классическим. Надо думать, что и в обозримом будущем англосаксонские страны не утратят этой своей руководящей роли. Но бытовой и правовой строй С. Америки и Англии столь своеобразен, что, собственно, не может быть и речи о прямых позаимствованиях из этого источника со стороны законодательств европейского континента. Германское же право, как право типично-континентальное, в этом отношении более доступно, ибо оно отражает строй отношений, хотя и своеобразных, но все же более уловимых и понятных. Поэтому, напр., для будущего русского законодательства опыт Германии, как и других континентальных стран (Франции, Бельгии, Италии, Чехословакии), представляет большую непосредственную поучительность.

II.

Характерно, что движение в пользу коренной реформы «детского права» в Германии теснейшим образом связано не с деятельностью чисто-национальной организации съездов германских юристов, которая как бы олицетворяет умеренно-консервативный традиционизм германского правоведения, а с работой международного союза криминалистов и его германской группы[1]). Уже в 1891 году на съезде германской группы МСК в Галле была намечена программа работы в области борьбы с детской беспризорностью и преступностью. В формулировании принимали ближайшее участие проф. фон-Лист, Кроне и Аппелиус[2]). Члены германской группы МСК предприняли поездку в Англию, Шотландию и Америку для изучения местных учреждений, ведающих заботой о детях[3]). Далее, именно на съездах МСК были намечены все основные требования реформы «детского права», которые в дальнейшем послужили опорным пунктом для ряда законодательных проектов, а частью были и проведены в жизнь. Там же впервые нашла себе убежденную защиту *идея единого закона о детях* (eines einheitlichen Jugendgesetzes), призванного объединить все постановления о детях как в области публичного права, так и в области права частного. Особенно горячее участие в пропаганде этой идеи принимал д-р Фелиш, своими многочисленными изданиями, брошюрами, выступлениями на различных съездах способствовавший популяризации этой идеи[4]). Со времени создания в Германии особых судов для малолетних и объединения деятелей этих учреждений многие существенные вопросы детского законодательства подверглись обстоятельному обсуждению на съездах работников детских судов и учреждений попечительного воспитания[5]). Необходимо отметить, что потребность консолидации законодательства о детях в Германии вытекает не только из соображений о принципиальном единстве детского права (положение это не является бесспорным), но также из соображений о необходимости общеимперского регулирования общих его оснований и преодоления партикуляризма отдельных частей (земель) германской федерации. В этом отношении Германская республиканская конституция 11 августа 1919 года в ст. 7, п. 7. устанавливает общественный характер законодательства об охране юных лиц (Säuglings-, Kinder- und Jugendfürsorge), а в ст. 122 общим образом определяет, что молодежь подлежит охране от эксплоатации, а равно от нравственной, духовной и физиической заброшенности[6]). Впро-

чем, уже около четверти века назад, именно с момента издания общеимперского Гражданского Уложения — в области гражданского права, и более полувека — в области уголовного права законодательство о детях в известной своей части уже получило общеимперское регулирование.

III.

Результатом новейшего законодательного творчества республиканской Германии в области попечения о молодежи являются два закона:

1) Имперский закон 9 июля 1922 г. (т. н. Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt. обозначаемый нами в дальнейшем сокращенно — RJWG[7]), введенный частично в действие 14 февраля 1924 года;

2) Закон о детских судах 16 февраля 1923 года (т. н. Jugendgerichtsgesetz = JGG).

В настоящем очерке мы остановимся только на первом законе, представляющем наибольший интерес как по объему охватываемых им отраслей попечения о детях, так и по своему реформаторскому размаху. Необходимо, однако, уже здесь оговорить, что закон о введении в действие этой новеллы значительно сузил объем предусмотренный им коренной реформы. Первостепенный интерес представляет, естественно, первая глава RJWG, содержащая общепрограммные положения. Каждый германский ребенок, — читаем мы в § 1, — имеет право на воспитание в целях физической, духовной и общественной пригодности. Права и обязанности родителей в области воспитания этим законом не затрагиваются. Вмешательство вопреки воле лиц, управомоченных на воспитание, допускается лишь в том случае, если это дозволено законом. Поскольку притязание ребенка на воспитание не исполняется семьей, вступает в силу, независимо от помощи добровольной деятельности, публичная помощь молодежи.

Этим положением закона впервые провозглашается принцип, содержащий признание публично-правового притязания ребенка на воспитание, в отличие от частно-правового притязания, о котором говорило уже Германское Гражданское Уложение (§§ 1627, 1631, 1634, 1684 и др.). При этом публичная помощь молодежи идет за правами родителей, поскольку они бездействуют, т. е. не осуществляются. Особо отмечена здесь и принципиальная неприкосновенность прав родителей на воспитание. Однако, уже Герм.

Гражд. Уложение допускало вмешательство государственных органов, в лице опекунского суда, в отношения между родителями и детьми (§ 1666, 1686). Понятно, что и RJWG оставляет в неприкосновенности это право вмешательства в семейные отношения.

Указание на добровольную деятельность имеет в виду деятельность свободных филантропических организаций. Как указывают комментаторы закона, ребенок не может притязать на помощь этих каритативных организаций, а равно и не может быть принужден к пользованию этой помощью. Публичная помощь молодежи противополагается этой добровольной деятельности и выражается в заботе о благосостоянии молодежи при посредстве публичных органов и прежде всего тех, которые по закону призваны ведать попечением о молодежи (Jugendwohlfahrtsbehörden).

Публичная помощь молодежи обнимает все административные меры содействия ее благосостоянию. В качестве оффициального наименования органов попечения о молодежи закон принимает термин Jugendamt (§ 2). В дальнейшем ради краткости мы употребляем это наименование в его русской транскрипции — югендамт.

Область ведения югендамта весьма широка. Она обнимает попечение как о молодежи, живущей в нормальных условиях, так и о молодежи угрожаемой или уже впавшей в состояние беспризорности, заброшенности. Задачи югендамта могут быть разделены на обязательные и факультативные. К числу задач, вменяемых законом в обязанность югендамта, относятся (§ 3): 1) охрана детей, находящихся на чужом попечении; 2) содействие делу опеки, особенно деятельности общинного сиротского совета; 3) попечение о несовершеннолетних, нуждающихся в помощи; 4) содействие при организации попечительного надзора и попечительного воспитания; 5) содействие работе детских судов; 6) содействие при надзоре за трудом детей и юных работников; 7) содействие попечению о сиротах лиц, погибших на войне, и о детях военных инвалидов и 8) содействие в помощи молодежи у полицейских властей, особенно при принятии мер предварительного охранения. В категорию факультативных задач югендамта (§ 4) входят: инициатива в создании, способствование, а в подлежащих случаях и самая организация консультаций по делам о молодежи, учреждений по охране материнства, учреждений, ведающих попечением о младенцах, малых детях, а также внешкольным попечением о молодежи школьного возраста и даже заботой о молодежи, уже окончившей школу. Таким образом, здесь имеется в ви-

ду попечение о молодом поколении, по верной характеристике комментатора закона, начиная с утробной жизни и кончая совершеннолетием (»vom Mutterleib bis zur Volljährigkeit«).[8])

Взаимоотношение между югендамтом и вольными общественными организациями, работающими в той же области, определяется следующим образом. Югендамт обязан поддерживать, возбуждать и привлекать к сотрудничеству добровольную деятельность в среде попечения о благосостоянии молодежи, при сохранении самостоятельности и уставного характера соответственных организаций, чтобы вместе с ними работать в целях планомерного взаимодействия всех органов и учреждений публичной и частной помощи молодежи и т. н. юношеского движения (»der Jugendbewegung«).

Как мы увидим далее, именно этот пункт, касающийся взаимоотношения между публичной и вольной частно-общественной деятельностью был предметом особенно горячих парламентских споров, и отчасти именно в нем лежит причина неполного введения в действие имперского закона 9 июля 1922 г.

Имея публичный характер, югендамт, однако, не является правительственной административной инстанцией, он организуется как учреждение общинных самоуправлений или их союзов на территории Германии (§ 8), и только в высшей своей точке (имперский югендамт) связывается непосредственно с правительственной инстанцией. Состав, строй и порядок действия югендамта определяются на основании местных правил (отдельных земель или государств Германии) в форме устава подлежащей самоуправляющейся единицы.

В члены югендамта с правом решающего голоса должны привлекаться на ряду с руководящими должностными лицами (neben den leitenden Beamten) опытные и надежные лица обоего пола из всех слоев населения (aller Bevölkerungskreise), особенно же из среды действующих в округе югендамта свободных обществ попечения о молодежи и юношеского движения по представлению этих обществ. Последние имеют право на $^2/_5$ общего числа недолжностных членов. В качестве руководящих членов югендамта должны привлекаться лица, обладающие достаточной подготовкой в области попечения о молодежи, подготовкой, приобретенной не менее чем годичной практикой в этой области. С правом совещательного голоса в заседаниях югендамта принимает участие также опекунский судья (§ 9).

Имея в виду связать новое учреждение с ранее существовавшей организацией попечения о детях, закон прямо рекомендует исходить из существовавших уже прежде аналогичных учреждений и допускает возможность поручения югендамтом отдельных дел или категорией их специальным комиссиям, обществам охраны детства и даже отдельным опытным и надежным лицам (§§ 10, 11).

В основной редакции закона 9 июля 1922 предусматривалась стройная иерархическая система учреждений югендамта. Именно, кроме отдельных ячеек югендамта, в каждой «земле» (Land), как члене Германского союзного государства, предполагалось создание высшего органа — т. н. Landesjugendamt'a. В него должны были входить представители отдельных ячеек югендамта и ведомства юстиции. Этот высший местный орган попечения о детях должен был намечать общее направление работы, участвовать в организации учреждений общего характера и пр. (§§ 12—14). При имперском министерстве внутренних дел намечалось образование Имперского совета попечения о молодежи (Reichsbeirat für Jugendwohlfahrt) и в связи с ним имперского югендамта (Reichsjugendamt). В него должны были войти представители югендамтов отдельных земель. Обязанности этого имперского органа были сформулированы в общей форме: он должен был поддерживать начинания в области попечения о молодежи, объединять данные опыта, сюда относящиеся, сообщать их югендамтам отдельных земель, а равно и вообще заботиться об оценке данных опыта. Поскольку от имперского органа должны были исходить обязательные, связывающие местные учреждения распоряжения, требовалось согласие рейхсрата (§§ 15—17). В этой части, как будет еще указано далее, закон не вошел в действие.

Отметим в заключение этого отдела, что порядок обжалования постановлений местных югендамтов подлежит регулированию местного законодательства. Высшей инстанцией в порядке обжалования является Имперский административный суд (Reichsverwaltungsgericht) (§ 18).

IV.

Прежде чем перейти к характеристике основных форм деятельности югендамта в рамках, намечаемых законом, необходимо отметить, что RJWG 9 июля 1922 года явился компромиссом,

возникшим в результате напряженной борьбы различных общественно-политических течений современной Германии. Во время обсуждения законопроекта в комиссии Рейхстага и в самом Рейхстаге (13 и 14 июня 1922 года) дебаты сосредоточились преимущественно на следующих вопросах: 1) роль семейного и общественного воспитания; 2) взаимоотношение между публичными органами и свободными общественными организациями в деле попечения о молодежи; 3) опасность внесения политики в дело воспитания[9]).

«В основе всех наших мотивов при принятии этого закона», — говорил один из несоциалистических ораторов Рейхстага, — «лежит предположение, что семейное воспитание им не ограничивается, ибо семья представляет лучшую гарантию упорядоченного воспитания молодежи. То, что должно быть дано молодежи этим законом, должно исключительно восполнять семейное воспитание, но он отнюдь не несет с собой публичного воспитания, права и обязанности государства и общества на воспитание».

Иное воззрение на задачи нового закона было выражено представителем независимой с.-д. партии: «Мы никогда не утверждали, — заметил он, — что семья есть капиталистическое учреждение (eine kapitalistische Einrichtung). Семья есть учреждение, развивающееся в тесной связи с эволюцией частной собственности. И хотя бы мы и сожалели об этом, но мы ничего не можем изменить в том, что попутно с пролетаризацией массы населения семейные отношения утрачивают прежнюю почву. Отсюда и надо сделать исторические выводы. Речь должна итти не о частичной помощи, а о положительной задаче воспитания в духе социальной ответственности».

Точку зрения полного отрицания семейного воспитания защищал оратор коммунистической партии: «Мы, коммунисты, — говорил он, — стоим принципиально на той точке зрения, что общество имеет не только право и обязанность контролировать воспитание детей, но что воспитание подрастающего поколения представляет исключительно обязанность общества и государства (Pflicht allein der Gesellschaft und des Staates ist).»

Закон 9 июля 1922, как мы уже видели, не стал на путь отрицания примата семейного воспитания над воспитанием общественным (ср. § 1).

Особенно горячие дебаты возбудил вопрос о роли публичных органов и свободных общественных союзов в деле попечения о молодежи. Чтобы понять значение этого спора, надо иметь в виду

ту поистине огромную роль, которую в этой области до сих пор выполняли в Германии многочисленные организации филантропического и конфессионального характера. При обсуждении закона в Рейхстаге было высказано опасение, как бы он не повлек за собою огосударствления свободной благотворительной деятельности (Verstaatlichung der freien Liebestätigkeit), появления новой армии чиновников. Докладчица законопроекта, член германской демократической партии, г-жа Людерс отметила, что должностная организация попечения о детях представляет известную опасность бюрократизации и схематизма. «Но мы верим», — заявила докладчица, — «что закон нашел надлежащий путь для соединения властного авторитета, включающего эвентуально и необходимое принуждение, с каритативным началом и добровольчеством, и что он не задушит духа человеческой любви под тяжестью актов и формуляров, реестров и журналов».

Член партии центра, г-жа Нейгауз, со своей стороны, высказала убеждение, что если закон ставит всё попечение о детях на почву должностную, то вовсе не в форме подавления свободной попечительной деятельности. Он только связывает должностное начало и свободную попечительную деятельность в единое и законченное целое и, тем самым, открывает широкую возможность работы на пользу молодежи. Мало того, еще никогда закон не ставил свободной благотворительности так высоко, на такую твердую почву.

По мнению представителя независимой с.-д. партии задача закона должна заключаться во внесении публично-организующего единства и систематического порядка в хаос многочисленных стремлений. Оратор, далее, неодобрительно оценивает изменение первоначального проекта закона, в котором югендамт выступает в качестве властного органа, имеющего при себе совещательный совет. В новейшей же редакции югендамт представляет собою, по выражению оратора, картель свободных союзов под покровительством правительств и империи (ein Kartell der freiheitlichen Vereinigungen unter dem Protektorate der Regierungen und des Reichs). В связи с этим он высказал опасение, как бы этот картель не послужил к усилению конфессиональных и иных право настроенных организаций.

Представитель коммунистической партии занял уже совершенно непримиримую позицию, заявив, что закон проникнут духом реакции и конфессионального сепаратизма, и что «при ловком ведении дела» (bei geschickter Handhabung) в югендамтах возобла-

дают вероисповедные и националистические ферейны даже там, где в местном самоуправлении будет сильное левое большинство.

Неудивительно, что при таком заострении политических споров при обсуждении «детского закона» у некоторых из участников дебатов явилось опасение, что в самое дело попечения о молодежи будет внесен дух политической борьбы (eine Politisierung der Jugendfürsorge[10]), в частности в связи с тем, что по закону югендамт строится на принципе представительства в органах самоуправления. Однако ряд ораторов разных партий высказал оптимистическое убеждение, что опасность «политизации» дела попечения более теоретическая, чем практическая, ибо в работе будут принимать участие люди, привлекаемые по признаку знания и опыта и стремящиеся к благу подрастающего поколения. Ораторы социалистических партий отметили, со своей стороны, что в привлечении широких кругов населения к попечению о детях они не усматривают его «политизации». Напротив, это привлечение всех кругов к сотрудничеству послужит к нейтрализации работы, которая по всему своему характеру и должна оставаться нейтральной. И данный законопроект, — говорили они, — отражает политические и мировоззрительные концессии различных партий, но и мы настаиваем на том, чтобы в самое дело воспитания молодежи не вносился дух политической борьбы. Из этих же кругов исходило настойчивое требование, чтобы новый закон не стал каким-то исключительным законом для детей неимущих классов и был распространен на всех детей, независимо от состоятельности или бедности родителей.

Не можем не отметить здесь, что если законопроект и в комиссии и в Рейхстаге относительно благополучно избежал многочисленных рифов и мелей, то этому в значительной мере способствовало участие членов Рейхстага женщин[11]) , как это прямо указано было во вступительной речи докладчицы г-жи Людерс: члены Рейхстага женщины, констатировала она, способствовали смягчению противоречий при обсуждении закона »durch das ihnen innewohnende versöhnliche Element«.

V.

Переходя к характеристике отдельных форм деятельности югендамта в рамках RJWG 9 июля 1922 года, мы ограничимся краткой их характеристикой и несколько подробнее остановимся

лишь на тех сторонах деятельности югендемта, которые имеют ближайшее отношение к делу воспитания.

Закон стремится положить предел тем многочисленным злоупотреблениям, которые постоянно наблюдались в деле охраны детей, находящихся на чужом попечении (т. н. Pflegekinder), и нередко влекли в результате их массовую гибель »Engelmacherei« (фабрика ангелов). Закон (§§19—30) призывает югендамт к ближайшему и властному надзору в этой области, распространяя этот надзор и на внебрачных детей, поскольку охрана их интересов не является обеспеченной. Нарушение установленных правил охраны детей указанных категорий влечет за собой внушительные уголовные кары (§ 30).

В деле организации опекунского дела новый закон организует т. н. должностную опеку (Amtsvormundschaft). при чем югендамт принимает опекунские обязанности на себя или передает исполнение их отдельным своим членам (§ 32 и сл.). Этим, конечно, не упраздняется институт индивидуальной опеки. Далее, югендамт получает права опекуна над внебрачными детьми (законная должностная опека) (§ 35). Кроме того, югендамт исполняет роль общинного сиротского совета и является консультационным бюро для опекунов и попечителей (§§ 42 и 45).

Глава V закона, посвященная публичной поддержке малолетних, нуждающихся в помощи, дает юридическое оформление *праву ребенка на существование* и воспитание. Малолетним, гласит § 49 закона, должны быть в случае нужды обеспечены *необходимые условия существования* (der, notwendige Lebensbedarf) *включая воспитание и подготовку к самостоятельному существованию,* и необходимая помощь во время болезни; в случае смерти — приличное погребение. При обсуждении необходимой помощи должна быть принята во внимание потребность в своевременном, постоянном и основательном ограждении от условий, препятствующих физическому, духовному и нравственному развитию малолетнего. На югендамт возлагается также поддержка внебрачных детей, полных сирот и детей, отделенных от обоих родителей.

Ближайшее отношение к вопросу о воспитании имеют постановления RJWG *о попечительном надзоре* и *попечительном воспитании* (глава VI). И тот и другой институты были известны германскому праву и ранее, но в законе 9 июля 1922 г. они получили окончательное оформление и притом в общеимперском масштабе. Отношение попечительного надзора к попечительному воспитанию может быть кратко выражено следующим образом.

Попечительный надзор (die Schutzaufsicht) представляет собой дополнение воспитания при сохранении прав родителей или других лиц, управомоченных на воспитание. Попечительное воспитание (die Fürsorgeerziehung) есть *замена* воспитания семейного (или приравниваемого к нему) воспитанием публичным. В то время как попечительный надзор определяется в случае опасности впадения малолетнего в состояние беспризорности, попечительное воспитание назначается не только в целях предупредительных, но и в целях устранения уже наступившей беспризорности.

Попечительный надзор состоит в охране малолетнего и наблюдении за ним. Лицо, осуществляющее попечительный надзор (Helfer), обязано поддерживать родителей или других управомоченных на воспитание лиц в их заботе о личности малолетнего. При исполнении своей должности попечитель имеет право посещения порученного его надзору юного лица. Родители, законные представители и лица, на попечении или воспитании которых находится малолетний, обязаны сообщать попечителю все необходимые сведения (§ 58). Попечитель не в праве, однако, осуществлять воспитательные меры вопреки воле лиц, управомоченных на воспитание. При коллизии взглядов воля последних имеет преимущество. Попечитель может лишь обратиться в этом случае к опекунскому суду, который в праве принять меры, предусмотренные § 1666 Гражд. Уложения, т. е. в частности даже изъять малолетнего из семьи, в которой он воспитывается, и поместить его в воспитательное учреждение.

В деле попечительного надзора закон отводит весьма значительную роль югендамту. Последнему опекунский суд передает исполнение надзора, и только по представлению самого югендамта надзор может быть поручен обществу охраны детства или отдельному лицу, поскольку последние выразят готовность принять на себя наблюдение за малолетним. При этом должны быть всемерно принимаемы во внимание вероисповедание или мировоззрение малолетнего (das religiöse Bekenntnis oder die Weltanschaung § 60). Последнее выражение звучит несколько странно в применении к малолетнему, но, как явствует из законодательных мотивов (отчет комиссии Рейхстага, дебаты в самом Рейхстаге), речь здесь идет о детях, принадлежащих к семьям внеисповедного состояния.[12])

Югендамт может осуществлять попечительный надзор и без судебного определения, но лишь с согласия лица, управомоченного на воспитание, с обязательным сообщением об этом опекун-

скому суду. Попечительный надзор не может продолжаться далее достижения совершеннолетия. Он подлежит прекращению и в том случае, если цель, ради которой он был определен, достигнута, или достижение ее обеспечено иным образом. Наконец, назначение попечительного воспитания, как меры более решительной и эффективной, также естественно погашает надзор, как меру более слабую (§59).

Как уже было указано, в отличие от попечительного надзора попечительное воспитание служит не только для предупреждения, но и для устранения уже наступившей беспризорности. Оно осуществляется путем помещения малолетнего в надежную семью или в воспитательное учреждение под публичным надзором и на публичный счет (unter öffentlichen Aufsicht und auf öffentliche Kosten) (§ 62). На попечительное воспитание может быть отдан несовершеннолетний, не достигший еще 18 лет; лица более взрослые (старше 18 лет, но моложе 20-ти) — лишь в случае, если есть надежда на результат попечительного воспитания, которая в этом возрасте, конечно, может и отсутствовать. Органом, определяющим попечительное воспитание, является опекунский суд, который в праве применить эту меру в следующих случаях: 1) если существуют условия, предусмотренные в § 1666 и 1838 Гражд. Уложения, и удаление малолетнего из его прежней обстановки необходимо для предупреждения беспризорности, а между тем иная мера не может быть принята опекунским судом; 2) если попечит. воспитание необходимо для устранения беспризорности, возникшей вследствие неудовлетворительности воспитания.

Ст. 1666 Гражд. Уложения (ср. также ст. 1686) обязывает к принятию мер попечительного воспитания, если духовное или физическое благосостояние ребенка подвергается опасности вследствие того, что родители злоупотребляют своими правами, оставляют ребенка без призора или оказываются виновными в бесчестном или безнравственном поведении. В качестве примеров злоупотребления родительской властью мотивы к Гражд. Уложению приводят: совращение ребенка к дурному поведению, особенно же подстрекательство его к наказуемым или безнравственным деяниям, злоупотребление правом наказания или вообще дурное обращение с ребенком, а также чрезмерную эксплоатацию рабочей силы ребенка. Оставление без призора может выражаться в небрежении его питанием, одеждой, а также его воспитанием и наблюдением за ним, в особенности в форме непосылки ребенка в школу и допущения его нищенствовать. При уста-

нсвлении вины должны приниматься во внимание образование, имущественное положение и условия жизни родителей.

Бесчестное или безнравственное поведение родителей дает повод к вмешательству и в том случае, если поведение это, хотя и не направлено непосредственно против ребенка, но является дурным примером для него. Под бесчестным разумеется такое поведение, которое противоречит общепринятым (не сословным) понятиям о чести, а безнравственным признается поведение, противоречащее господствующим понятиям о нравственности (das den herrschenden Sittlichkeitsbegriffen widerstreitet). Бесчестное и безнравственное поведение оправдывают вмешательство, если вследствие совместной жизни возникает опасность беспризорности, хотя бы признаки последней в ребенке не были замечены.

В силу ст. 1838 Гражд. Уложения, опекунский суд может назначить попечительное воспитание в отношении детей, находящихся под опекой (если опекунами не являются сами родители), по свободному усмотрению и независимо от того, виновен ли опекун в каком либо нарушении своих обязанностей.

При уже наступившей беспризорности, вызванной неудовлетворительным воспитанием (п. 2 § 63 RJWG.), попечительное воспитание в смысле изъятия ребенка из семьи и помещения его в надежную семью или в воспитательное учреждение может быть определено во всяком случае, независимо от вины лица, управомоченного на воспитание. Прогресс по сравнению с прошлым, отмечаемый комментаторами RJWG, заключается в том, что до этого закона назначение попечительного воспитания допускалось здесь лишь в случае, если ребенку угрожало полное нравственное развращение (ср. ст. 135 вводного закона к Гражд. Уложению).

Из других мер, на принятие которых в связи с попечительным воспитанием RJWG (§ 65) управомочивает опекунскоий суд, необходимо указать на врачебное исследование малолетних и направление их на срок не более шести недель в целях наблюдения в учреждение для юных психопатов или другое лечебное заведение.

Попечительное воспитание может быть определено опекунским судом по собственному почину или по представлению подлежащего югендамта (§ 65). Самое заведывание попечительным воспитанием должно по возможности находиться в руках высшего югендамта данного государства (Landesjugendamt) (§ 70).

При осуществлении попечительного воспитания в форме передачи малолетнего в надежную семью, он должен быть помещен

в семью того же исповедания на срок, по меньшей мере, до окончания школьного возраста; при назначении той же меры в форме помещения в воспитательное учреждение малолетний должен быть, по возможности, помещен в учреждение своего исповедания. Малолетние вне исповедания (ohne Bekenntniss) могут быть помещаемы в семью или воспитательное учреждение определенного исповедания только с их на то согласия, поскольку они сами могут определить свои воззрения; иначе — лишь с согласия лица, управомоченного на воспитание (§69). Из текста вводного закона к RJWG явствует, что введение в действие только что приведенного параграфа отсрачивается до 1 января 1926 г., чтобы дать отдельным государствам (землям) срок для создания достаточного числа специальных учреждений или отделений для малолетних внеисповедного состояния (Sonder- Anstalten oder Abteilungen für bekenntnislose Minderjährige).[13])

Отметим в заключение, что при назначении попечительного воспитания имущественное положение малолетнего или его родителей во внимание не принимается. В этом — весьма существенное отличие нового имперского закона, например, от старого Прусского закона о попечительном воспитании 2 июля 1900 г.[14]), который одним из условий применения попечительного воспитания признавал невозможность помещения малолетнего в другую среду без расходования публичных средств. Если с частной стороны, напр., со стороны родственников малолетнего или со стороны благотворительных учреждений предоставлялось надежное убежище, то, по Прусскому закону, попечительное воспитание исключалось, как мера по существу субсидиарная. Мы уже видели, что при обсуждении проекта RJWG в Рейхстаге выражалось опасение, как бы новый закон не явился законом, имеющим в виду исключительно детей из неимущих семей. Но этот упрек, который с известным основанием мог быть брошен старому Прусскому закону, в отношении нового имперского закона был бы неправилен, ибо он никаких преимуществ для имущих слоев населения не создает.

Имперский закон определяет лишь общие положения, касающиеся попечительного воспитания, предоставляя в остальном его регламентацию местному законодательству (§ 70). И действительно, в ряде германских государств-земель и вольных городов в течение 1924 года изданы специальные законы, определяющие порядок осуществления имперского закона 9 июля 1922 года (т. н. Landesrechtliche Ausführungsgesetze zum RJWG). Такие законы

изданы в Пруссии (19 марта 1924 г.), Саксонии, Бадене, Брауншвейге, Гамбурге и др.[15])

Но — увы! — сам имперский закон 9 июля 1922 года при введении его в действие 14 февраля 1924 года[16]) подвергся весьма существенным, хотя и временным, модификациям. Именно: впредь до дальнейшего, империя и отдельные земли были освобождены от *обязанности* осуществлять постановления RJWG, содержащие новые задачи для органов охраны молодежи или существенно эти задачи расширяющие. Далее, высшая местная власть в праве предоставить самоуправлениям или их союзам возлагать лежащие на югендамте задачи на другие учреждения, с обеспечением, однако, участия в них представителям свободных организаций охраны молодежи. Постановление RJWG об учреждении имперского югендамта временно в силу не вступает. Равным образом, создание Landesjugendamt'a предоставлено усмотрению отдельных земель. Но главное все же заключается в том, что ряду обязательных требований, установленных законом, придан временно факультативный характер. Не введен в действие и весь раздел V RJWG, содержащий столь важные постановления о публичной поддержке малолетних, нуждающихся в помощи.

Столь печальную судьбу нового имперского закона большого реформаторского размаха объясняют не только недостатком финансовых средств и необходимостью экономии. Указывают, что после опубликования RJWG возникло течение в пользу совершенного его инвалидирования и даже отмены. Одним из скрытых мотивов этого движения было нежелание допустить предусматриваемого законом широкого привлечения свободных организаций охраны молодежи в новые учреждения публично-правового характера[17]). Только упорной настойчивостью деятелей этих организаций объясняют относительно удовлетворительный результат, т.-е. сохранение закона в его принципиальных основах и лишь временную отсрочку введения его в действие в первоначальном виде.

Прага, июль 1924. **Ал. Маклецов.**

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 61 - 80

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ПРИМЕЧАНИЯ К СТАТЬЕ.

[1]) Dr. Felisch. Der Einfluss der Internationalen Kriminalistischen Vereinigung auf die Behandlung der Jugendlichen. Mitteilungen der J. K. V. XXI. Bd. Berlin. 1914.

[3]) Dr. Appelius. Die Behandlung jugendlicher Verbrecher und verwahrloster Kinder. Bericht der von der J. K. V. (Gruppe Deutsches Reich) gewählten Comission. Berlin. 1892.

[3]) Beiträge zur Reform des Strafrechts, herausgegeben von Adickes, Aschrott, v. Lilienthal und v. Liszt.

[4]) Ср. особенно Dr. Felisch. Ein deutsches Jugendgesetz. Berlin 1917. Он же. Wesen und Aufgaben der Jugendpolitik. Berlin 1918. В первой из этих работ автор говорит (стр. 1): „Понятие закона о детях до сих пор не установлено. Некоторые разумеют под ним закон об уголовной ответственности юных лиц, другие — закон о детских судах, закон об охране молодежи или иные законы, частично регулирующие детали этого большого вопроса. Закон о детях, на издании которого мы настаиваем, должен быть кодексом, содержащим без пробелов все публичное и частное право, касающееся юных лиц, включая и процесс и меры исполнения, в частности и административный процесс. Подобного кодекса в мире еще не существует, и консолидированный английский закон еще далек от этой цели. Если германский народ решится пойти навстречу разрешению этой проблемы, понимаемой во всей ее глубине, то это будет одним из самых значительных культурных дел нашей эпохи, которое повлечет необозримые последствия во многих направлениях."

Ср. по этому вопросу также: Stadtrat W. Friedländer. Grundzüge des Jugendrechts. Leipzig. 1924.

[5]) Verhandlungen der deutschen Jugendgerichtstage (1908, 1910, 1912, 1917, 1920). Шестой германский Jugendgerichtstag назначен на 15—17 сентября 1924 года в Гейдельберге. D. Juristen Z., 1924, Nr. 17—18.

[6]) Die Verfassung des Deutschen Reichs von 11. August 1919. Mit Erläuterungen von Dr. G. Anschütz. Berlin. 1921.

[7]) Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922. Mit Erläuterungen von Regierungsrat Dr. Becker. „Zentralblatt für Vormundschaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgerziehung. XIV Jg., 1922, Nr. 6. Имеются и другие многочисленные комментированные издания этого закона, изданные под редакцией Dr. Gertrud Bäumer, Dr. Bovensiepen, Dr. Polligkeit и др.

[8]) Ср. Dr. Becker, RJWG. стр. 121.

[9]) Ср. Berichte des Deutschen Reichstags. 1922. Nr. 20. Bericht des 29 Ausschusses über den Entwurf eines RJWG. Nr. 1666 der Drucksachen, а также Gekürzter Bericht aus den Reichstagsverhandlungen vom 13. und 14. Juni 1922 über die zweite und dritte Lesung des Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt „Zentralblatt für VW, JG und FE", 1922, Nr. 5.

[10]) Опасность проникновения политики в дело попечения о детях отмечалась уже в комиссии Рейхстага. Ср. Bericht des 29. Ausschusses, стр. 15.

[11]) Отметим, как характерный симптом новой эпохи, что и в качестве представителей имперского правительства в комиссии по рассмотрению проекта RJWG входили три женщины: Ministerialrat Frau Dr. Bäumer от

министерства внутренних дел; Ministerialrat Frau Hirschfeld и Regierungsrat Frau Dr. Dünner — от министерства труда.

[12]) Вопрос о религиозном воспитании детей регламентирован в недавнее время специальным имперским законом: Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15. Juli 1921. Ср. Konsistorialrat Dr. v. Bonin. Religionserziehungsgesetz. Berlin. 1922.

[13]) Ср. предшествующее примечание.

[14]) Dr. Aschrott. Die Fürsorgeerziehung Minderjähriger. Berlin. 1917.

[15]) См. Preussisches Ausführungsgesetz zum RJWG. Vom 29. März 1924, а также Dr. H. Mayer. Landesrechtliche Ausführungsgesetzte zum RJWG. „Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfakrt". 1924, Nr. 2 и 3 (май и июнь).

[16]) Verordnung über das Inkrafttreten des RJWG. Vom 14. Februar 1924 и ст. Dr. Becker'a под тем же заголовком в Zentralblatt für VW, JG und FE. 1924. Märzdoppelheft.

[17]) Ср. отмеченную в прим. 16 статью Dr. Becker'a.

Человеческие документы.

(Доклад, прочитанный в Русском Педагогич. Кружке в Праге 18-XI-24 г.).

Воспоминания детей-беженцев из России.

В декабре 1923 г. по инициативе б. директора Русской гимназии в Моравской Тржебове (Чехословакия) А. П. Петрова среди учащихся была произведена своеобразная анкета: было предложено в течение двух часов написать «Мои воспоминания с 1917 года». Результаты получились настолько интересные *), что Педагогическое Бюро обратилось ко всем русским школам заграницей с предложением произвести на местах подобные же анкеты. В настоящее время матерьялы уже поступают в Бюро, и вскоре будут обработаны для печати проф. В. В. Зеньковским.

Помещаемые здесь страницы представляют собою извлечения из материалов, собранных среди учащихся Русской гимназии в Праге. 18 марта с. г. учащимся было предложено двухчасовое классное сочинение на тему «Мои воспоминания с 1917 г.» Работа происходила почти во всех классах одновременно (не были привлечены только приготовительные классы). Учащимся не давалось никаких разъяснений, чтобы каким-нибудь образом не повлиять на направление их мыслей. Всего поступило к нам 134 «сочинения», из которых мы и приводим ниже ряд извлечений (числом 51). Воспоминания, избранные нами для опубликования, представлялись нам наиболее характерными, но, конечно, целый ряд интереснейших документов не вошел сюда за отсутствием места.

Двухчасовой срок оказался слишком недостаточным. Фактически работа продолжалась 1 час 20 минут, так как длительность урока равнялась 40 минутам. Почти никто не успел закончить своих воспоминаний, и авторы ограничились одним-двумя эпизодами из своей жизни, либо смогли описать только самые первые годы. В тех редчайших случаях, когда воспоминания были доведены до конца, их последние строки обыкновенно дышат чувством удовлетворения,

*) См. «Воспоминания 500 русских детей» в *№ 4 Бюллетеня Педагогического Бюро.* Май 1923 г. Прага.

что, наконец, все испытания и странствования кончились, и что благодаря гостеприимной Чехословакии, возможно приняться за учение и жить сколько-нибудь нормальной жизнью.

I. МЛАДШИЙ ВОЗРАСТ.

Точнее — те, кому в 1917—1918 г.г. было 3—4—5 лет.

1. — Я помню, когда-то была война с немцами, а потом революция между собой.

2. — Тогда по всей России была революция. Они пришли и стали грабить нашу станицу.

3. — Начался голод, стало все дорого. Стали все от голода умирать. Бывало зимой выйдешь на улицу и видишь, как у какого-нибудь забора лежит труп.

4. — Мы голодали очень сильно. Однажды мы с бабушкой купили муку. Но мука не оказалась хорошая. Когда бабушка напекла колачи и мы их наелись, то мы были распухлые. Еще хуже, когда на обеих сторонах свинка. Когда у меня прошла опухоль, я познакомился с одним артистом из цирка и он меня туда определил и я учился на акробата и на комика.

5. — Мне было шесть лет. В одно прекрасное утро, когда я спала в детской, вошли вооруженные солдаты и стащили меня с постели. Как я ни плакала, но они разбили мою любимую куклу. Через несколько минут вошла в детскую моя мама, вся в слезах, и сказала, что папа, который лежал после тяжелой операции, принужден итти куда-то со злыми большевиками. Все наши шкапы оказались пустые. Мама после того потрясения ослепла и пробыла в таком состоянии три месяца.

6. — Я помню, как к нам в город пришли большевики. Большевики стали бить евреев и разграблять их имущество. Мне было очень жаль евреев.

7. — Помню, как мы на Пасху сидели в подвале, и бабушка приносила туда пасхи и куличи. Помню, как на заборе го-

родского сада была кровь и около стены большая воронка. Это от пушки ядро попало и разорвало его на части.

8. — Когда долго не стреляли, мне делалось скучно.

9. — Еще я помню, как один мужчина, по имени Прокоп, повесил 17 человек. Как раз в нашем дворе. В этом дворе стоял какой-то погреб и там он их повесил. Я сама это не видела, как он их весил, но рассказывали мне те люди, которые все видали. И рассказали мне, что каждый должен был встать на скамейку и всунуть голову в петлю, когда уже было готово, должен был оттолкнуть скамейку, и тогда этот человек скончался. Однажды мы обедали, и видим мы бежит какая-то собачка. Мы ее приняли и накормили. Она уже жила у нас, мы всех спрашивали, как ее звать и чья она, никто ничего не сказал, только один учитель сказал, что это его собачка и звать ее Тузик...

10. — Многие люди умирали от голода и холода. Всюду можно было видеть голодных детей, которые валялись на улицах. Никто на них не обращал внимания. Все были заняты добыть себе что-нибудь на пропитание.

11. — Мне приходилось спекулировать (спекуляцией называется товарообмен), так как был большой голод и заработанных денег отца не хватало, чтобы прокормить всю семью.

12. — В 1918 г. я потерял сестру *(при пересадке в другой поезд)*. Я остался один на станции и не знал, куда мне обратиться. Я долго не думал, будучи мальчиком 6 лет, я решился на свой детский ум. Я хотел остаться на станции, думая, что моя сестра приедет и возьмет меня... Приближалось к 5 часам вечера, и сестра не приезжала. Стало темнеть и я почувствовал голод. Но где мне было поесть, ведь у меня не было денег. Я было задумался и вдруг вспомнил про прежние свои приключения и, забыв про голод, стал их себе воображать. Я так задумался, что не заметил, как настала тьма. Вдруг кто-то меня дернул за рукав. Я обернулся и увидел мальчика лет 12-ти *). он смотрел на меня и улыбался своим широким ртом. «Что ты тут делаешь?», спросил он у меня. — «Сестру жду».

*) Повидимому, незнакомец был в действительности гораздо моложе.

ответил я. — «Какую сестру? Где она?» — «Да вот утром потерял». — «И ты от утра тут ждешь?» — «Да». — «А ты ел?» — «Нет». — «А есть хочешь?» — «Так себе». — «На», — и мальчик подал мне бублики и колбасу. Я взял и медленно стал жевать... — «А где ты будешь жить?» — «Сам не знаю». — «А хочешь быть моим другом? Я тебя научу чему-нибудь». — «Да», ответил я, ничуть не задумываясь и поглощенный своим вкусным ужином. Я стал смотреть на медленно приближающийся товарный поезд. А вдруг в этом поезде едет моя сестра! И я стал себе представлять, как она меня обнимет и расцелует. Но нет, ее и в этом поезде нет. И тут я только вспомнил, что сегодня ночью я буду один, и я заплакал... «Эй, мальчик, уходи с рельс!» крикнул чей-то грубый голос, и какая-то невидимая рука отбросила меня в сторону. В эту же минуту около меня промчался пассажирский поезд. «Фу, как я испугался, я думал, что тебя зарежет машиной», сказал мальчик; и взяв меня за рукав, повел за собой... «А вот мы и дома», сказал вдруг мой друг... *(Дети поселились под полом старого сарая).*

Здесь обрывается рассказ. Впоследствии мальчик попал к чехословакам, приютившим его; вместе с ними проехал всю Сибирь и приехал в Прагу. Своей сестры он до сих пор не нашел. Мать у него умерла, когда ему шел еще второй год, а отец пропал без вести во время войны. — На его сочинении лежит отпечаток стремления к литературности, но суть рассказа соответствует действительности.

13. — Я помню, как в этом городке по улицам ходили дети бедного приюта, у которого не было содержания держать их. Они бродили по улицам, просили, просили у людей дать хоть бы кусок хлеба. Но некоторые люди, у которых они просили, они сами чуть ли не так были бедны, как и эти дети, а потому не могли им ничего дать. Тогда эти дети продолжали все время бродить по улицам и даже некоторые из них умирали по улицам, умирали от голода. Еще я помню, как мы голодали, как нам нечего было есть, и как мы все сидели по местам скучные и грустные. От этого голода мой папа и мы все давно хотели уехать в Чехию, а потому хлопотали себе из Харькова такую бумагу, чтобы могли бы уехать в Чехию. Мы все с нетерпением ждали этой бумаги, а больше всех ждал наш папа. Через некоторое время мой папа простудился и заболел воспалением лег-

ких. И так как он ждал с нетерпением эту бумагу, то эта бумага пришла тогда, когда он уже умер и лежал на столе около иконы... Нам всем было очень трудно расстаться с дорогой родиной, т. е. с Украиной. Еще всем нам было трудно расстаться с папиной и брата и сестры могилками, так как они там похоронены. Еще помню, когда был еврейский погром, то тогда только было слышно, как пули летят со всех сторон и как евреи бежат по улицам, прячутся в разные сараи и просят русских или кого-нибудь, только не евреев, приютить их, потому что боятся погибнуть. Я помню, когда на моих глазах убили одного мальчика, который бежал куда-то спастись... И прибежал к нам в огород, в камыш. Они побежали за ним и там его поймали и отвели его в арестное помещение. А там я не знаю, что с ним сделали. Еще я помню, как на моих глазах убили одного еврея. Он шел по улице и хотел куда-нибудь спрятаться. Но его увидели и хотели расстрелять. Я забыла сказать, что они шли два и что одному сказали, чтобы он ушел. покамест его не расстреляли. А другого расстреляли и велели моему брату закопать его мозги. И я до сих пор помню, где эти мозги закопали. — Больше я не успела. потому что уже звонок.

14. — Моя мама заболела и лежала довольно долго. В это время нам пришлось все продать, а когда моя мама начинала уже выздоравливать, не было уже ничего для продажи, а дома не было ни куска хлеба и ни гроша денег. Я пошла на базар и зашла в один магазин и рассказала мое положение, и хозяева этого магазина дали мне немного денег, потом в другом также, и у меня накопилось немного денег, я пошла и купила на все деньги три четверти фунта черного и тяжелого для здоровья хлеба.

15. — Уже вторую ночь мы спали с мамой на одной постели, без простынь и одеял, в платьях и даже пальто. Вдруг среди ночи я проснулась, оттого, что отворилась дверь и вошла мама. Я села. На маме было очень утомленное и взволнованное лицо. Она сказала, чтобы я скорее собралась и что мы сейчас пойдем. Мы вышли из дому. — Я сейчас перескочу за несколько часов вперед. — Мама уже перешла мостик на пароход. Какой-то господин подхватил меня и перебросил с пристани на пароход. Никто из мужчин не смел уезжать, все должны были оставаться в Б* для защиты. Все три дня на паро-

ходе мы с мамой не могли встретиться. Есть было также нечего. На второй день мы увидали баржи, на которых спасались люди. Они нам махали и кричали до тех пор, пока пароход не подошел к ним. Вдруг среди ночи послышался страшный гром, волны заходили выше палубы, а в той стороне, где скрылся Б*, вспыхнуло огромное зарево. Махновцы взорвали Б*. Было ужасно жутко. Я была одна. На третий день мы приехали в Е*. Там на пристани я встретила маму...

16. — Однажды, когда я прощался, мне мама сказала, что большевики уже близко. Когда большевики заняли К*, то стали в гимназии плохо учить. И не было, чем топить. Папа стал меньше получать жалованья, и нельзя было прожить на эти деньги. Мама стала продавать на базаре вещи. Когда мама все продала, то мы начали приготовляться уехать из России. Когда мы уже тронулись от станции, то наша собака долго за нами бежала. Через несколько времени нам пришло письмо, что наша собака сдохла.

17. — Помню, как я ходила в гимназию *) и всегда падала в грязь и приходила домой вся измазанная. Но вот наступил день эвакуации и мы уехали в В*. По дороге мы потеряли весь багаж и приехали на место только в чем были. Но вот мама заболела сыпным тифом, потом папа возвратным. Не успел папа выздороветь, как заболел сыпным тифом. На второй день кризиса мама вывезла папу. Доктор маме говорил: «Куда вы его везете, ведь он у вас умрет». Но мама сказала: «Живым или мертвым, я его вывезу» — и вывезла.

II. СРЕДНИЙ ВОЗРАСТ.

В 1917—1918 г.г. авторам воспоминаний было 7—8 лет.

18. — Однажды мне пришлось видеть такой самосуд. Поймали какого-то человека, который хотел продавать молоко дороже, чем следовало. Пришла милиция, собралась толпа и хотели с ним рассчитаться. Но он как сорвался и побежал, за ним кинулась и толпа; его догнали и начали бить чем попало. Вскоре от человека не осталось ничего, кроме кровавой массы,

*) Повидимому, в младший приготовительный класс.

смешанной с грязью и клочками одежды. Много еще разных ужасов, всего сразу не вспомнишь.

19. — Из этих первых лет революции мне запомнилось только одно: папа долго скрывался от большевиков на хуторе, а потом нам пришлось расстаться, так как папу хотели расстрелять. С этого времени пошли для нас страшные дни. Запомнилась мне одна страшная бомбардировка, во время которой мы 5 недель безвыходно сидели в подвале. Потом я не помню ничего до тех пор, когда мы в первый раз получили письмо от папы, написанное на тряпке, чтобы ее легче было спрятать.

20. — В то время мой папа был стражником, а я ходил в школу. Однажды в феврале месяце была прислана телеграмма из Москвы, чтобы все стражники, жандармы и полицейские сдали свое оружие, а сами должны поступить в армию. Представьте себе, как мы были напуганы. Для меня тоже была печаль большая, так как папа хотел меня взять из школы и сделать из меня извощика... Все это так и случилось: папу взяли в армию, а я стал извозщик. Один раз стоял я на углу, уже день подходил к обеду. И в это время до меня стал доноситься какой-то мотив неизвестной мне песни. Вот уже я начал ясно слышать слова: «Отречемся от старого мира, отряхнем его прах с наших ног!» Хотя я и раньше слышал, что произошла революция, но гимнов еще не слышал. Благодаря тому, что у меня взяли в армию папу и взяли (меня) из школы, мне было очень грустно, но когда я услышал эти слова, мне стало весело и даже радостно, потому что эта революция даст рабочему и крестьянину все, что нужно для свободной трудовой жизни... Через несколько времени мы получили телеграмму от папы, что он едет обратно. Я очень обрадовался, потому что думал, что я буду учиться, но ничего подобного не случилось. Тогда я дал себе клятву, что я уеду куда-нибудь учиться. И я действительно уехал в Чехословакию, где до сих пор нахожусь я. Но сколько я вытерпел бед и сколько раз я видел ужасные сцены, которые, я думаю, я никогда не забуду! Но теперь живу мирно и надеюсь на будущее России и на будущее русского народа.

21. — Папа исчез без вести. Мама целые дни плакала, и

сестра ее успокаивала. Меня это очень все интересовало, хотя и было тяжело, что папы между нами нет. Я каждую минуту подбегала к окну, которое было завешено одеялами и смотрела на улицу. На улице я уже не была долго и потому не могла дождаться, когда все это кончится. Прошло несколько дней и все как-то успокоилось. Папа вернулся домой. Вечером того же дня пришли красноармейцы делать обыск. Нашли у нас три револьвера и потому папу арестовали ... Мама заболела и лежала два месяца. Доктор говорил, что это от сильного потрясения. С помощью одной нашей знакомой папу выпустили из тюрьмы... Летом мы поехали к крестной в К*, прожили у нее несколько дней. В это время недалеко в какой то деревне убили комиссара и потому всех мужчин, в том числе и папу, арестовали и повезли в М* в вагоне. Мама перепугалась и мы поехали за папой раннim поездом. На другой день к нам пришел крестный и сказал, что жена комиссара осматривала всех мужчин и узнала в нашем папе убийцу, и потому будут завтра расстреливать. Но опять счастливая случайность: эта дама еще раз перед расстрелом посмотрела на папу и сказала, что это не он.

22. — Вскоре я поступила в гимназию в первый класс, но заниматься было невозможно. К тому еще ушли австрийцы и город заняли петлюровцы. Скоро после ихнего прихода была сделана генералом С* еврейская резня. Это было ужасно! Были ограблены все магазины и перерезано более четырех тысяч евреев. К нам пришла соседка с ребенком на руках и мама не могла ее не спрятать ... Когда пришли деникинцы, было очень много тифозных. Мама где-то заразилась тоже сыпным тифом, а после и я. Во время своей болезни я все время была в бреду, и поэтому ничего не помню. Мне после только сказали, что умерла мама ... С этих пор пошло ужасное время. Денег не было: все пошло на мою и мамину болезнь, затем на похороны и болезнь брата, который не мог перенести этого горя ... Папа был без службы. Дома иногда не было куска хлеба, и тогда я поняла, что это такое голод. Наконец, после двухлетней гололовки, мы решили продать все последние вещи и уехать заграницу.

23. — Всем известно, что в феврале 1917 г. возникла русская революция ... Я, не зная опасности, от всей души желал присутствовать при великом движении народа. Мы быстро ша-

гали по широким и длинным улицам. На дороге нам встречались толпы народа, над которыми возвышалось красное знамя и от которых слышался шум и различные восклицания. При виде такой толпы, мать судорожно хватала меня за руку и останавливала. На ее побледневшем лице была какая-то тревога, которая впоследствии открылась для меня. Такая же революция пыталась произойти в 1905 г., после чего последовал погром, что и теперь все ожидали... *(Мы пропускаем дальнейшее описание вплоть до эвакуации Крыма).* Последнее известие от братьев было прислано из Крыма. После падения Крыма о них не было ни слуху, ни духу. Моя мать, сильно волновавшаяся о них и вообще многими неприятностями, постигшими нас, в короткое время умерла в этой деревне и там же похоронена. После смерти матери я начал учиться играть на теноре, что мне, конечно, доставляло большое удовольствие. Часто ходил я в город для навещания знакомых. В городе творился кошмар. Трупы валялись по неделям *(в этой местности уже второй год был неурожай).* Если случилось упасть трупу перед каким-нибудь домом, то жильцы, не желая целую неделю видеть и чувствовать запах разложения, нанимали тачки, которые как караван тянулись к кладбищу. Там вырывалась большая могила, в которую бросали громадное количество трупов и тонким слоем прикрывали ее землей. Голодные собаки разрывали их и уничтожали с громадным аппетитом.

24. — Мама поступила на службу в Земельный комитет. Мой брат В* ездил с рыбаками в Белое море и ловил рыбу, а брат Ж* служил библиотекарем. В 1920 году К-ская комиссия арестовала маму и мы остались в чужом городе одни. Тогда старшему из нас было 15 лет. Он служил в библиотеке и кормил нас *(так дети жили около года без матери и два года без отца, бежавшего заграницу).*

25. — Городок лежал далеко от центра России и поэтому, когда началась революция, у нас было еще довольно тихо до 1918-го года. Но когда пришли большевики, они начали грабить и убивать буржуев. Папа был несколько раз арестован... Я помню, как один раз, когда папа был арестован и мама понесла ему есть, мы остались дома одни — я и сестра. Это было дело в субботу. Мы убрали в комнатах как можно лучше, чтобы угодить маме. Приблизительно в 5 часов пришли несколько душ

солдат и начали обыскивать. Мы ужасно испугались, потому что взрослых никого не было. Солдаты открывали гардеробы, комоды и сундуки и все выбрасывали на пол, ища оружие. Немного погодя, пришла мама. Она была очень испугана и встревожена. Солдаты напали на нее, чтобы она отдала револьверы, которые находятся у нас. Мама говорила, что у нас нет, тогда солдаты сказали, что если найдут хотя выстреленную пулю, мама сейчас же будет арестована и расстрелена. Но, к счастью, ничего не нашли, хотя ковыряли все стены, печь и пол. Когда солдаты ушли, мама стала приводить в порядок вещи, нашла на полочке с лекарствами коробочку, в которой было штук двадцать патронов для револьвера. Тот раз все говорили, что нас спас сам Бог, потому что заслепил солдат. Этот случай почему то сильно врезался мне в память. Еще помню, когда большевики брали город. Наш дом стоял как раз против горы, на которой происходило сражение. Пока стреляли из пушек и ружей, мы сидели в подвале, но когда стрельба прекратилась, мы вышли за дом и оттуда свободно могли следить за сражением. Как сейчас вижу перед собой гору, на которой ехали верховые казаки. Как потом они слезали с коней в маленьком ущелье и ползком приближались к большевицким окопам, как им навстречу вышли большевики и бой начался.

26. — О наступлении большевиков мы узнали только тогда, когда на большой проезжей дороге повесили одного человека и на нем была приклеенная бумажка, на которой было написано «Свобода». Это был бунт населения ближних сел. Вдруг в декабре на улице поднялся шум, стон и крики о помощи. Я выбежал из комнаты, но в сенях встретила меня одна старушка и не пустила на улицу. Тогда я вбежал обратно в комнату и посмотрел в окно и, о ужас, на дворе была резня. Около самого нашего окна один солдат высокого роста держал человека и заносил над ним кинжал с целью его напугать и чтобы в плен взять без сопротивления. На дворе лежали груды тел. Наконец, ожесточенная резня кончилась . . . Я каким-то образом ушел от мамы и попал в подвал. И что же вижу там? На скамье сидит как видно солдат без руки и охает, возле него стоит наша знакомая, рвет себе фартук и перевязывает ему остатки руки. Вдруг врывается сюда большевик и держит в руке револьвер и кричит: «Расступитесь, я этого жулика убью!» Но женщины не послушались, но наоборот, встали в шеренгу и та-

ким образом заслонили ему дорогу. Тогда солдат стал целиться, но не выстрелил. Одна девочка подбежала сзади и ударила его по руке, в которой он держал револьвер. Он выпустил его от неожиданности. Тут же на него сзади навалились дворник и еще какой-то человек и связали. Но дальше я ничего не видел, потому что мама меня увела.

27. — 16 ноября 1917 г. вечером к нам прибежала одна знакомая и сказала, что большевики уже были у нее, и, наверное, скоро будут у нас. Мама уговорила папу уйти ночевать к одним знакомым. Ночью, в 2 часа пришли чрезвычайщики с обыском. Ничего особенного они у нас не нашли, к утру ушли, оставив засаду, чтобы, если папа придет, арестовать его. Никого из нас они не выпускали из квартиры, когда маме нужно было итти за покупками, ее провожали солдаты. Брату все-таки удалось уйти через черный ход, чтобы предупредить папу, что у нас сидит засада. Эту зиму мы жили без папы. Мы даже не знали, где он. Летом мы уехали на дачу, там совершенно неожиданно встретили папу. Осенью папа уехал заграницу ... В 1920 г. мы поехали заграницу.

28. — Я помню свою жизнь до 1917 г. очень смутно. Помнится мне, что мы жили счастливо и во всем не терпели недостатка... Потом, помню, наступила революция. Я понимал *(?)*, почему вижу разбитые окна, мертвых людей на улице, крики пьяных и безостановочную, беспорядочную стрельбу. Я понимал *(?)*, что, может быть, если кто нибудь из наших домашних выйдет на улицу, он вернется только на носилках или вовсе не вернется. Но этого не случилось. Потом волнения улеглись, обыски прекратились. После этого нам удалось с большим трудом оправиться и жить по-старому. Что опять повлияло на мою жизнь, это было восстание в Кронштадте. Было это в марте 191 ... года*). Там в это время был мой дядя, инженер, правых убеждений. Но большевики с большими потерями взяли Кронштадт и всех, засевших там, белых взяли и потом они были расстрелены в Петропавловской крепости, в том числе и мой дядя. Я наблюдал осаду Кронштадта с одного пункта, и этой картины никогда не забуду. Когда же я узнал из верных источников, что мой дядя расстрелен, то не знал, как сообщить об этом моим родителям и тете. О нем никаких оффициальных из-

*) В 1921 году.

вестий не было, и наши думали, что он спасся бегством заграницу. Наконец, я решился сказать это, и объявил, что дядя не убежал, а уже на том свете. Это поразило родителей как громом и они навели справки. Оказалось, что это правда. Когда об этом узнала тетя, то она не выдержала этого удара и умерла. Моя мать также заболела, и всякий знает, у кого умер кто-либо из близких, какое это горе. Но мне тяжело вспомнить тяжелые страницы, и я перейду к другому...

29. — В 1920 г. я с моими родителями жила в небольшом городке. Время было очень тревожное... Девятого июня большевики волновались... Все говорили: «Будет бой, белые подступают»... Все надеялись, что большевики будут разбиты и мы хоть немного отдохнем. В этот вечер у нас с лихорадочной поспешностью прятали более ценные вещи и говорили о предполагаемом бое... Покончив с укладкой, папа сказал, что еще успеет пойти за тетей *(жившей на другом конце города)* и ее детьми. Но я и мама не хотели отпускать его... И вот попрощавшись с нами, папа ушел. *(Дальше описывается бой, начавшийся в отсутствии отца и постепенно перенесенный на улицы города и на ту площадь, где стоял дом автора воспоминаний)*... Вдруг раздался оглушительный выстрел. Я упала на пол и отчаянным голосом закричала. Не помню, долго ли я пролежала, но когда очнулась, то увидела, что лежу где-то в темноте и слышу над собой рыдания. Я лежала в подвале, около меня сидела мама и рыдала. Первым моим словом было: «Где папа? Что с ним?» Но я не получила ответа. Я, приподнявшись, заметила, что мама, закрыв лицо руками, как-то странно затихла. Я хотела броситься к ней, но не могла. Я почувствовала, как мне на лицо легла какая-то масса, тяжелая, тяжелая, — и я снова потеряла сознание. Во второй раз я очнулась уже в комнате. Надо мной склонилось лицо моего дорогого отца... Когда по окончании боя он пришел домой, то увидел такую картину: вся мебель в гостинной была разбита, а в стене была огромная брешь. Нас не было. Он бросился из комнат в подвал, и увидел маму, лежащую без чувств, а меня всю залитую кровью. У меня была разбита голова.

30. — Большую часть своего детства я провела в деревне Ш*, где мама служила доктором. Как сейчас вижу наш маленький домик, весь утонувший в зелени... Неотвязно к этим вос-

поминаниям присоединяется образ симпатичной и бесконечно мне дорогой старушки няни. Мама редко бывала дома. Служба отнимала у нее большую часть времени. Мне было тогда 6 лет. Летом я собирала с няней ягоды, а зимой, когда мама бывала дома, я влезала к ней на колени и слушала нянины сказки. Так прошел год... Раз как-то, когда я сидела с мамой на террасе, она сказала: «Леленька, осенью я тебя хочу отдать в гимназию». Я так была поражена, что не нашла слов для ответа. Гимназия! Как много мне говорило это слово! Это было что-то новое, необыкновенное. Мысль о том, что я буду гимназисткой, приводили меня в такой восторг, что я даже не заплакала, когда осенью прощалась со своей няней, с домом и со старым лесом, чтобы ехать в ближайший уездный город Б* в гимназию. Меня приняли в первый приготовительный класс. Мама поместила меня в общежитие при гимназии... Так прошло три года. Как то раз, сидя за уроками, мы все услыхали выстрелы. В ту же минуту в комнату вбежала испуганная воспитательница. ... «Дети, успокойтесь... я принуждена распустить вас по домам. Как только прекратится перестрелка, я всех вас отправлю с проводником домой. Это стреляют большевики»... Прошло еще два года. Как много изменилось за это время. Эти два года мы с мамой и няней прожили в вагоне - теплушке, так как мы бежали от большевиков. Мы жили как цыгане, кочуя с места на место. Засыпая, мы не знали, где мы очутимся завтра. Эти два ужасных года я провела без занятий. Да и трудно было заниматься, сидя в темной, холодной и грязной теплушке. Проснувшись как-то утром, я увидела безграничное пространство воды. Я разбудила маму. «Нас везли ночью. Мы теперь в В*. Это море», сказала она. Я вскрикнула от восторга. Ведь я в первый раз в жизни видела море... Однажды, возвращаясь с пойманными крабами и желтыми морскими звездами с моря, я была поражена вестью, что через две недели мы уезжаем... Последние дни я старалась провести на берегу, сидя на желтом песке и смотря туда, где осталась моя, бесконечно мне милая и дорогая деревенька Ш*... Вечером мы уехали. Я долго стояла на палубе нашего гиганта - парохода и смотрела в ту сторону, где скрылся последний кусочек родной земли...И теперь, сидя на парте четвертого класса, я вспоминаю милую, но далекую, бесконечно далекую матушку Россию.

31. — В 1917 г. наша семья жила в Р*. Нас, детей, вос-

питывала тогда мама с двумя бабушками. Папы с нами не было... Наш город... переходил из руки в руки... При грохоте пушек, беспрерывной стрельбе... весь наш дом трясся всем своим телом. По улицам то и дело можно было видеть огромные тяжеловесные грузовики, нагруженные солдатами в полном вооружении, с ружьями, пулеметами, различными бомбами. Кучки таких вооруженных солдат врывались в квартиры мирных жителей, грабя и отнимая все, что им попадалось на глаза. Эти люди не были похожи на обыкновенных людей. Они были до того разъярены, свирепы и жестоки, что никакое хищное животное не в состоянии сравниться с ними... Один раз, одна из таких диких шаек ворвалась к нам в квартиру. Мы с братом и сестрой разыгрывали в тот день маленькую пьеску. Но наши декорации еще не были убраны... При виде этих солдат мой брат побледнел и упал в обморок. Солдаты, увидя мальчика, подбежали к нему и схватили его. Один из них приставил к его виску *(револьвер?)* и готов был застрелить его. Но, слава Богу, он не выстрелил и мой брат остался жив. Но большевики продолжали делать обыск и вошли в ту комнату, где у нас была сцена. Они порубили все декорации, состоявшие из простынь, и ушли ни с чем. Но бедный брат! Этот обыск так на него повлиял, что он заболел и поправился только через две недели. Большевики же, не найдя ничего в нашем доме, выйдя из дома, начали с противоположного тротуара обстреливать наш дом. И много тогда они испортили предметов и много тогда пострадало людей. Но приближался только праздник Пасхи, о которой мы тогда не думали. Мы думали тогда только о сохранении жизни, что было очень мудрено... Мы встретили Пасху в подвале нашего дома... Что мы тогда переживали и чувствовали, я уже не помню.

32. — Мы отступали с Деникинской армией. И вот тут я впервые увидела грубых жестоких людей, которые заботились только о себе и готовы были убить вас, если только им это было нужно.

33. — Добровольцы ушли и через день вступили большевики. Наступила зима, тяжелая, трудная зима, которая подорвала здоровье многим из нашей семьи. Цены сразу вскочили. Брат каждый день ходил на базар продавать вещи. Мы не топили всю зиму. Дома сидели в шубах, освещение было керосино-

вые коптилки. У меня в гимназии был такой холод, что в середине урока все вставали и начинали бегать, чтобы согреться. Коченели руки, нельзя было писать. Обед наш состоял из пшенного кулеша без приправ и из пшенной каши также без приправ. К весне стало лучше. Начали переходить аравские (АКА) посылки.

34. — Когда папа уехал на войну, мама продала всю обстановку, и мы жили в меблированных комнатах. Я помню, как я по вечерам старательно выводила ему письма, которые начинались словами: «Милый папочка! Я здорова. Как твое здоровье?» Папа писал нам письма очень часто, почти через день, но потом письма приходили все реже и реже и, наконец, совсем перестали приходить. Прошло 2 месяца. О папе не было ни слуху, ни духу. Денег тоже он не присылал. Нам было не на что жить. Мама хорошо шила и стала брать заказы. Мама шила, не разгибая спины, часто работала и ночью. Все же, нам едва хватало на жизнь. Мы переехали на более дешевую квартиру к одной горбунье...

35. — Я боялся и в то же время страшно хотел увидеть хоть раз уличную стычку. Наконец, я выбрал для наблюдательного пункта маленькое, снизу незаметное окно на чердаке. Я в течение недели проводил весь день на чердаке. Сначала я при виде стычек чувствовал только страх и любопытство. Раз я был свидетелем такой сцены. Наш дворник, несмотря на то, что в этот день, перед нашим домом стрельба не прекращалась ни на минуту, вышел на улицу. Вдруг он упал; струйка крови текла по его лицу. Шальная пуля попала ему в голову. Тут к страху и любопытству присоединилось третье чувство — жалость. Я отошел от окна и в этот день больше не возвращался... На мой внутренний мир эта неделя сильно повлияла. Изменились взгляды, мнения...

36. — Мне кажется *(пишет девочка 15 лет)*, что жизнь моя разделяется на два периода. Об одном у меня на всю жизнь останется бесконечно светлое воспоминание, и я смело могу сказать, что раннее детство мое было золотое детство. Но с 1917 г. начинается новый период, который совершенно изменил ход моей жизни и, может-быть, сильно отразился на развитии моего характера.

III СТАРШИЙ ВОЗРАСТ.

Это те, которым теперь от 16—17 до 20 лет, а в некоторых отдельных случаях и выше.

37. — В настоящее время я делю свою жизнь на два периода. Первый период это до 1917 г., золотая невозвратная пора детства. До 1917 г. я жил дома, в семье, под крылышком у матери. Я жил беззаботно, ни о чем не думая, ни о чем не заботясь и не сталкиваясь с жизнью и людьми. В 1917 г. произошел великий акт в стране, который сильно отразился на строе всей моей жизни. 1917 год произвел ужаснейший переворот и полную разруху нашего гнездышка, о котором я вспоминаю с болью в сердце.

38. — В 1917 г., когда в России впервые разразилась революция, я с недоумением смотрел на войска и народ, которые радостные, с пением и музыкой шли по улицам города. Все это для меня было ново, так как старый монархический строй, как я еще в те годы представлял себе, являлся (с моей точки зрения) чем-то непоколебимым, не только в смысле физической силы, но и как законный, правильный и всеми желаемый образ государственного управления... Начиная с 1917 г. для меня начинают открываться все те плохие стороны старого монархического строя, которые в те годы так подчеркивались многими людьми, которые радостные и воодушевленные избавлением, как они говорили, России от цепей старой отжившей монархии, собирались строить новую жизнь и на новых неизведанных началах. Все это отразилось, конечно, на мне (мне было тогда 9 лет), и я старался переварить сам своим собственным умом, но многого не был в состоянии понять, благодаря моей молодости.

39. — Оползень, начавшийся с марта 1917 г. и быстро захватывавший все большие и большие слои, лично меня сначала не коснулся, ибо был я еще слишком мал и некрепок, чтобы иметь возможность самому броситься на поднимающийся циклон сначала «бескровной», а потом уже пришедшей в ноябрьской слякоти и мгле — «мировой социальной»... Не участвовал я в первых днях — но помню, помню я смутно, как из другой, прошедшей жизни, это кровавое реяние красных зна-

мен, эти толпы пьяные от весеннего ветра и солнца, эту злополучную пародию, вкривь и вкось горланившуюся фабричным городским и казарменным людом: «Вставай, подымайся!» — и, Господь да простит мне, не могу без едкой, острой, какой-то даже подсасывающей иронии подумать: «да, встали ... поднялись ... и в грязи и смраде остались».

40 — Я помню первый день революции*). С утра в городе было заметно волнение. Люди стремились к площадям, где предполагались митинги. Я тогда смутно понимала значение этого дня, но вокруг чувствовалось что-то новое, радостное и невольно сам заражался этой радостью и ожиданием чего-то большого, светлого в будущем. В доме у нас беспрерывно велись споры. Одни с иронией говорили, что все эта детская игрушка и долго не продержится, другие горячо защищали великое дело и верили, что простой игрушкой оно не было и не будет. Потом начались погромы ... Затем как-то незаметно подошли большевики, и тут уж пошли всякие Продкомы, Совнаркомы и т. д. Начались обыски. грабежи и расстрелы. но пока еще не в сильной форме. Наконец, понемногу стали теснить и прижимать интеллигенцию, называя ее буржуями. В доме у нас началась упаковка вещей и закапывание драгоценностей. Противники революции злорадствовали. Сторонники присмирели. Народ тоже присмирел. Кое-где слышались жалобы на «проклятых большевиков» и радостно передавались известия, что скоро придут «наши». Наконец, однажды ночью послышался гул отдаленных выстрелов. Все насторожились. Офицеры, скрывавшиеся у нас, ходили с какими-то вытянуто-радостными лицами и понемногу собирались к отъезду. Целую неделю продолжалась перестрелка. Белые подошли так близко, что пули летали над городом. Красные отступали. По дорогам находили разные канцелярские бумаги и протоколы, растерянные ими впопыхах. На следующий день вошел в город генерал П* со своим отрядом. Его встретили с хлебом-солью. Но и эти долгожданные белые не принесли с собою так ожидаемого спокойствия! Генерал П* начал с того. что очертил кругом центра города и всех находящихся за чертой велел поголовно расстреливать как сторонников большевиков. Три дня продолжалось избиение неповинных, так долго ждавших «их» людей. А в это время там, за чертой этой «наши» дни и ночи проводили в кутежах и за кар-

*) Пишет девушка 17 лет.

тами. Вдруг на четвертый день опять послышалась канонада. Генерал П* спешно собрался и выехал из города, оставив висеть на базарной площади двух «неприятелей»! Так они и остались висеть до прихода красных. Те вошли, но какие-то трусливые, точно придавленные. Приходя с обыском, боялись входить в дом: а вдруг там кто-нибудь спрятан. Начались опять расстрелы, расстрелы и расстрелы. Бедный народ не знал, куда ему броситься. Белые их считали красными, красные белыми . . .

41. — Тяжелую жизнь я провел до семнадцатого года. Со времени отступления русских войск из Польши и Галиции я очутился в руках австрийцев и повинен был нести тяжелую жизнь плена. Голод, вечное притеснение со стороны австрийцев, зверское отношение, туга по русским . . . Когда человек на воле думает о неволе, то ему представляется только что-то страшное и тяжелое . . . Совсем иное чувствует человек, когда он находится в неволе . . . Воля тогда кажется такой блаженной, такой роскошной и милой, что человек не может забыть о ней ни на минуту . . . Но еще хуже стало, когда я вышел на волю, но когда нельзя было ею воспользоваться. Живя среди необразованных людей и видя эту суеверную, глухую, ничтожную жизнь, я очень тяготился ею и страшно хотел познать хотя немножко науку. Но ни при каком старании я не мог своих мечтаний добиться. Опять всё затормозила гражданская война... В девятнадцатом году я очутился в польской оккупации. Те . . . старались на каждом шагу искоренить все русское. Вместо русских, своих школ появлялись польские . . . Закрытие всех русских просветительных организаций, перевод церквей на костелы, поселение на общественных, монастырских и казенных землях польских усадников . . . — окончательно лишили меня надежды на учение. Но к счастью, среди такого тяжелого положения мне удалось познакомиться с одним русским студентом, который убежал от большевиков, и начать свою мечту — науку.

42. — С 1917 г. моя жизнь совсем не была похожа на старую однообразную жизнь. Придя в гимназию, я сразу заметил, что что-то новое ворвалось в нашу жизнь. Эта новая жизнь была мне совершенно непонятна, и много встало передо мной вопросов, на которые я не мог дать ответа. Директор нам уже каждый день не читал нотаций, а переменил их на политику. В конце его речи мы должны были петь «Боже, царя хра-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 81 - 100

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ни». Через несколько дней директор был убит (он был полковник), и гимназия закрылась. Я был совершенно свободен ... Я целый день бродил по городу. Первое, что на меня произвело неприятное впечатление, это когда я увидал, как нескольких учеников нашей гимназии старших классов вели на расстрел. Тогда-то я понял, что такое наша революция. Вскоре я должен был прекратить свои прогулки по улицам, потому что на улицах происходили бои. Мы выглядывали из-за ворот, как из-за решеток, на проходящие толпы солдат и грабителей, которые гуляли и среди белого дня. Такая жизнь мне даже начинала нравиться. В гимназию итти не надо: когда идем в пекарню за хлебом, то вооружены с ног до головы, и целый день занимаемся стрельбой ... В 19-м году, после ухода немцев, я уже чувствовал себя совсем другим человеком. Определенный взгляд у меня сложился на жизнь, смерть и на многое другое, чего я, может-быть, до сих пор не знал бы.

43. — Вдруг мы узнали, что дядя, живший в X*, арестован и сидит в чека. Я поехал в X* узнать, за что он арестован и постараться высвободить его, но по оплошности чуть не погиб сам. Дело в том, что я надел под пальто кадетский мундир без погон и галунов и в таком виде отправился в че-ка. Там я поговорил с дядей, отдал ему привезенные для него вещи и хотел уже уходить, как вдруг матрос, стоявший часовым у дверей и все время пристально на меня смотревший, спросил меня, где я раньше учился. Вопрос был так неожидан, что я сразу смешался и долго не мог ответить. Потом я сказал, что я ученик С-ской гимназии и показал ему удостоверение. Он иронически улыбнулся, расстегнул мне пальто и, показывая на мой мундир, спросил: «Это такая у вас в гимназии форма? Странно!» Я так испугался, что не мог отвечать. Тогда он начал обыскивать мои карманы. Тут-то и сказалась главная моя оплошность. Когда я шел в чека, я совершенно забыл посмотреть, что лежит у меня в карманах, а в боковом кармане мундира лежал старый отпускной билет О-ского кадетского корпуса. Когда матрос вынул его из кармана и прочел, то, ударив меня несколько раз по лицу, отвел к какому-то комиссару. Тот начал было меня допрашивать, но узнав, что мне всего 13 лет, сказал: «Дать ему 20 шомполов и отпустить!» Когда меня начали бить, я сначала кричал, а потом потерял сознание и пришел в себя только уже лежа в подвале чека на голом полу ...

Вскоре пришел тот самый матрос и, грубо схвативши меня за воротник, сказал, что я могу итти, куда хочу... Но спать эту ночь мне не пришлось. Вся спина у меня была до крови разбита шомполами и болела невыносимо, а к тому же я все время боялся, что большевики опять придут за мной. На утро тетя узнала, что в эту ночь большевики расстреляли дядю, и от горя слегла... Я уехал домой и жил дома до прихода добровольческой армии. Потом я поступил в армию и вместе со своим полком ушел на фронт и был там до эвакуации из С* в феврале 1919 г. Приехав в С*, я поступил сигнальщиком на миноносец N и плавал на нем...

44. — В один светлый день папа ушел: его предупредили об аресте. Несчастный случай выдал его, и папа был арестован. Я сидел в столовой и что-то делал, когда вдруг пришел папа в сопровождении красноармейца проститься: его увозили вверх по реке Б* заложником нашего города. С нашего двора было взято сразу два человека: *А** (впоследствии расстрелянный) и мой папа. Заложников посадили в баржу и пока-что не увозили. Жены арестованных, в том числе и моя мама, хлопотали о заложниках, выбиваясь из сил. Моя ненависть к большевикам к тому времени возросла до необычайных размеров. Я видел, как на улице били, уже полумертвого, прилично-одетого человека; я видел, как толпа пьяных матросов издевалась над девушками и как они пристрелили что-то им сказавшего человека.

45. — Какой-то неясный, порою грозный, шум доносился с улицы. Я быстро соскочила и подошла к окну. В сером тумане утра моему взору предстала огромная толпа движущихся людей. Толпа шла как колыхающееся море, гневная и могучая, величественная и свободная. До моего слуха долетали мощные крики: «Да здравствует свобода! Долой рабские цепи!» Какое-то волнение охватило меня и вдруг совершенно неожиданно для самой себя у меня явилось неудержимое желание слиться с этим колыхающимся морем. «Пойдем, пойдем!» — говорила я подруге, торопливо одеваясь, и как была, накинув пальто, кинулась к двери. В эту минуту я поняла, хотя и не сознавала ясно, что совершилось что-то великое и почему-то, как мне казалось, светлое и хорошее... *(Воспоминания обрываются на описании этой демонстрации в марте 1917 г.).*

46. — Тихо и ровно шла моя гимназическая жизнь. Даже мы, малыши, сознавая всю важность происходящих событий, вызванных великой войной народов, старательно учились и стремились оправдать доверие наших отцов, находившихся там на фронте... Гром революции... был нам мало понятен, но в тайниках своей детской души я приветствовал ее как избавительницу и заступницу всех угнетенных и несчастных. Это чувство во мне росло и крепло... Меня радовали энергичные, красиво говорившие люди, возвещавшие торжество Правды и Мира... Но сумрачен был наш старый дом, и так тоскливо смотрел отец, покинувший свой исторический и славный полк. Вздыхала часто мама и смутно чувствовала роковое во всё развертывавшихся событиях... И вот в светлый, теплый осенний день прочел мой бедный отец столь известное «Всем, всем, всем»; прочел, и на третий день с именем матери на устах скончался... Всё рушилось, и быстрыми шагами Россия приближалась к роковой черте... Ужасный образ молодой красивой девушки, лежащей в грязной луже крови на широкой темной улице с размозженным черепом и с руками, сжимающими трость, поразил меня и заставил задуматься и задать себе вопрос: — «За что?» За что и во имя чего страдала моя бедная мама, добрый отец и огромная часть русского народа? Затоптан был в грязь трехцветный флаг... Закружилось всё в бешенном вихре... Наконец, выбросил меня этот бешенный шквал в К. Четырехмесячное пребывание на фронте сделало меня совершенно взрослым и, как ни странно, спокойным и ровным человеком... Конец близился. Наши войска неуклонно влезали в крымскую «бутылку». Безобразные и отвратительные картины грабежа и насилий сопровождали нас повсюду... Живо я помню мой день расставания с Россией. Шумело грозное море. Толпились на пристани жалкие, продрогшие люди, где-то слышались пьяные голоса и отдельные выстрелы и — как будто в насмешку надо всем этим — трепыхался лоскут трехцветного флага. На душе было гадко и противно. Сознание чего-то неисполненного мучило совесть...

47. — Очень ярок для меня 1919 год. Уже в начале этого года, весной, я поступил в партизанский отряд. Безусловно резкая перемена обстановки моей жизни сильно повлияла на меня... До конца моих дней останется у меня, как у каждого служившего в армии, воспоминание о так называемом «боевом

крещении» ... Спустя несколько дней я был зачислен как первый номер пулеметчика при пулемете системы Кольта. Мое крещение произошло под моим родным городом, который мы пытались взять у большевиков... Атаман предложил желающему из нас пройти на левый фланг и сбить неприятеля *(пулемет, поставленный на башне)*. Я хотел увериться в своем умении стрелять из пулемета и отправился в назначенное место с двумя пулеметчиками... Сначала я только подавал ленту с патронами, но когда был убит стрелявший солдат, мне пришлось взяться за ручку. Выпустив две ленты, я заметил, что на башне водворилась тишина. Враг был сбит... После короткого боя город был взят... С этого дня я стал понимать поведение солдат в бою, которого не могут понять люди, никогда не бывшие в рядах армии. Я был так ошеломлен всем совершившимся вокруг меня: видом крови, стонами раненых, стрельбой и свистом пуль, что не думал о себе. В голове была только одна мысль — сбить неприятельский пулемет... Из всех последующих мне помнится только бой на реке З. Это была потрясающая картина: две лавы всадников, скачущие во весь опор друг на друга. Обе стороны летели вперед, крича и махая над головами обнаженными шашками. Особенно мне нравилась наша конница, которая вся целиком состояла из старых кавалеристов, испытанных в боях. Как и всегда, они шли в бой совершенно спокойно. В центре лавы, наряду со всеми, скал оркестр, игравший кавалерийский марш. Когда враги столкнулись, музыка умолкла. Произошла кровавая схватка. Атака длилась всего минут сорок, но после нее на поле осталось несколько сот трупов. Я как сейчас вижу перед собою ужасную картину. Под одним из солдат был убит конь, и он пустился бежать в сторону от схватки. Какой-то кавалерист настиг его и, взмахнув шашкой, снес ему голову. *(Здесь воспоминания обрываются.)*

48. — В городе Р* вначале было спокойно. Но вот и до него докатилась грозная волна. Все говорили, что в городе должен быть бой. Я тогда плохо понимала, чего хочет каждая партия, и почему они должны бить друг друга. Вот послышались отдаленные раскаты грома орудий. Я с биением сердца прислушивалась к новым для меня звукам. Скоро выстрелы стали совсем близки. Кроме орудийной стрельбы, раздавалась пулеметная и ружейная. Стрельба во мне пробуждала чувство, ко-

торого я сама не могла понять. Мне хотелось что-нибудь сделать для России большое, хорошее. Меня тянуло на поле битвы. Я жалела, что не могу осуществить своего желания. Но вот кончился бой, город был взят кадетами*). Когда я вышла на улицу, меня поразили трупы людей, разбросанные по улицам, и раненые. Затем опять бой. Город заняли большевики. И вот тогда я впервые увидела, насколько человек может быть жесток. Начались аресты и расстрелы. *(Автору удалось выполнить свое желание и работать при армии сестрой милосердия.)*

49. — Это было на рассвете... Наш пулемет стоял в заставе. Еще и сейчас это так ярко стоит перед глазами. Было это славное время, когда в груди так сильно билось сердце и верилось, что враги моей родины будут низвергнуты, и чудилась перед глазами Великая Россия. Я был первым номером у пулемета. Взводный урядник, молодой казачок, но довольно боевой, прохаживался перед пулеметом и внимательно вглядывался в сумрак ночи. В воздухе пахло чем-то невыносимо тяжелым. В этих местах уже целую неделю шли бои: трупы убитых лошадей начали разлагаться и распространять смрад. Враг был близок. Мы это наверняка знали. Отдаленный стук и грохот передвигающихся неприятельских обозов и орудий свидетельствовал об их числе и серьезных приготовлениях к предстоящему утру. Урядник, как более опытный и чуткий в боевой обстановке, начал суетиться: то прикладывался ухом к колесу тачанки, то, приседая, вглядывался в темноту. Где-то далеко, далеко закричали гуси, и настала гробовая тишина. Я, уставший от вчерашних встрясок, уже почти уснул. Вдруг шипящие сквозь зубы слова меня заставили опомниться: «Я тебе уже говорил — не спи! а то нас как зайцев здесь переловят, пощады не будет. Приготовь ленту, и смотри в оба!» По словам и тону урядника я понял, что уже что-то есть впереди. И правда, сейчас же я услышал ржанье, храп лошадей, звяканье сбруи и стремян. Это они, подумал я, и весь превратился во внимание. Вот уже совсем близко... уже видны отдельные темные фигуры надвигающихся всадников... Команда урядника: «Пулемет к бою!» Но даже подойдя ближе ко мне, урядник все еще сомневался, кто эти всадники. Всадники уже почти поровнялись с канавой, заграждавшей нас, когда урядник громким голосом закричал: «Стой, кто такой?!» — «N-ой со-

*) Т. е. белыми.

ветской дивизии!» закричали передовые артиллеристы. — «Пулемет, огонь!» крикнул мне урядник, и я тотчас открыл по ним губительный огонь. — «Стой! Стой!» закричали они: «Свои!» Но я почти ничего не слышал и распределял огонь пулемета... Они с криком и проклятиями кинулись было на нас, но, смешавшись от меткого и неожиданного огня, бросились убегать, оставляя после себя убитых и раненых. — Уже начинает совсем рассветать. Подул прохладный восточный ветерок, и неприятельское поле начало проясняться. Уже мы хорошо различали трупы убитых лошадей... уже всё видно. Вдруг урядник что-то крикнул: «Смотри! Видишь?» И я, посмотревши в ту сторону, ясно увидел неприятельскую сестру милосердия, которая была приблизительно на расстоянии 200 шагов. Она перевязывала двух раненых. «Видишь?» спросил урядник. — «Вижу», отвечал я. — «Ну, так стреляй и чтоб обязательно ее сбил». Взяв приблизительный прицел, я выстрелил, и она упала. Утром, когда наши пошли в наступление, я и урядник приблизились к этому месту. Перед нами лежала молоденькая, почти ребенок, сестра и, увидевши нас, едва слышно пролепетала: «Братцы, помилуйте, я еще жить хочу». (Не докончил). *На этом воспоминания обрываются.*

50. — В 1918 г. *(пишет один калмык)* моя одна мечта была попасть в повстанческий отряд Н... В конце концов, мне удалось уйти из дома. Я записался в отряд конных разведчиков, и на другой день я был уже вооружен с ног до головы, а на третий день наш отряд пошел в атаку на большевиков. Во время этой атаки я переживал самые лучшие минуты жизни, так как был уже не простой ученик, а вояка за Единую Неделимую Россию. В первый раз я увидел в этой атаке убитых и приходил в восторг от этого. Страха я не испытывал почти никакого. Атака наша была удачна, противник был разбит на голову.

51. — Общий энтузиазм, подъем и веселье, охватившие Петроград в февральские дни 1917 г., были совершенно чужды нашей семье, а следовательно и мне. Чувствовалось, что с этого момента начнется что-то новое, грозное и беспощадное, что изломает всю жизнь и заставит строить ее как-то по новому... И действительно: сильный голод, заставивший покинуть родной город и ехать куда-то, закрыв глаза, в поисках куска хлеба, бесконечные скитания по Югу России, гражданская война,

самая жестокая из всех войн, когда-либо происходивших, и на которую я попал 16-тилетним мальчиком — всё это обратило лучшие годы жизни в какой-то хаос. Красоты Кавказа и Крыма, волшебная панорама Константинополя — не могли особенно захватить меня и произвести на меня надлежащее впечатление. Личные житейские переживания оттесняли всё это на задний план. Мы находились тогда в таких условиях, в которых люди черствеют, грубеют и теряют способность воспринимать красоты природы. Затем следуют 4 года жизни заграницей. За эти годы пришлось увидеть массу новых мест, побывать в семи различных государствах, зарабатывать себе средства к существованию на разных работах. На пребывание в Праге, где я получаю возможность продолжать свое, прерванное в России, образование, приходится смотреть как на временную передышку, за которой опять наступит период скитаний, неизбежных для большинства русских эмигрантов.

Как будто бы довольно...

Едва ли эти человеческие документы нуждаются в каких-либо комментариях. Они достаточно громко и вразумительно говорят сами за себя. Тут есть над чем подумать и психологу и педагогу. — Матерьял, над которым приходится работать эмигранту-учителю, совсем особого рода, и уж меньше всего поддается он обработке в рамках западной бюрократической школы.

Перед нами молодежь, испытавшая столько, сколько не выпадало в обычное время и на долю взрослого человека.

Учитель-словесник найдет в этих воспоминаниях не мало интересного для наблюдения над детским языком, а также над отражением литературных влияний (особенно №№ 12, 26, 30, 46); наконец, он не сможет не обратить внимания на прекрасную передачу своих воспоминаний большинством молодых авторов*), и невольно сравнит их с обычными казенными «сочинениями»...

Но что ждет эту молодежь в будущем?

Собрал прив.-доц. С. Карцевский.

---

*) Поправки коснулись орфографии и отчасти пунктуации; построение фраз и выбор выражений почти не тронуты.

Из недалекого прошлого нашей школы.

(Страничка воспоминаний.)

В минуты, когда действительность, нас окружающая, кажется нам окрашенной в мрачные тона, когда то, что мы видим, не удовлетворяет нашим требованиям, в которых неизбежно есть известная недостижимость, как у всякого идеала, весьма полезно оглянуться назад, посмотреть на пройденные этапы и в сравнении действительности с недалеким прошлым найти меру уже исполненного, преодоленного. Тогда и действительность эта, в свете прошлого, не кажется нам уже такой безнадежной, такой темной, какой она может представляться в свете идеальных устремлений, которым, несомненно, принадлежит будущее.

И мне показалось, что для читателя-педагога небезинтересными покажутся реальные образы прошлого, той школы, которой теперь истекла ровно 35-летняя давность, но которая оставила в истории нашей такой ярко-мрачный след, известный под названием Толстовско-Деляновской школы. Кульминационным пунктом ее «достижений» был конец 80-х г.г., когда автору воспоминаний пришлось кончать классическую гимназию в г. Чернигове.

«Нет повести печальнее на свете» . . . чем повесть о наших гимназиях. Нет, пожалуй, более сжатой, яркой характеристики того, чем должна была служить России взятая из Германии классическая школа, как слова графа Твердоонто (у М. Е. Салтыкова-Щедрина), в котором нетрудно было узнать гр. Д. А. Толстого. Умный, злой, желчный реакционер, даже сидя в Интерлакене и, по-своему, любуясь картиной Юнгфрау, злобствует: «А вот я тебя посажу за грамматику Эфиопского языка» . . .

Я до сих пор не могу понять, как умудрился я перевести отрывок из «Капитанской Дочки» на греческий язык, ибо и сейчас не помню, как изобразил я в греческой транскрипции фамилию Пугачева, но факт остается фактом — я был одним из 14 человек, получивших 3 за перевод отрывка, присланного из округа, как тема для экзаменационного перевода для тех 53 человек, которые держали в этом году на аттестат зрелости в Черниговской гимназии. Факт этот имел решающее значение во всей моей судьбе, ибо одна двойка по древнему языку на письменном экзамене, — и человек лишался права на аттестат зрелости. Сколько из моих товарищей очутилось вместо Университета в пехотных провинциальных школах — с выходом в офицеры и перспективой выйти в отставку в лучшем случае капитаном после 25 лет службы.

Да не подумает кто-нибудь из Вас, что я, или кто-либо другой из 14 человек, получивших *тройку*, действительно мог удовлетворительно перевести Пушкина на греческий язык: просто нами был обнаружен известный запас слов и некоторая натасканность в греческой грамматике — не более того. А ведь у нас в 8 классе было 8 недельных уроков греческого, ибо 2 урока — единственные в курсе 8-летней классической гимназии, отводимые на естествознание, — по допустимому правилу, заменялись греческим языком.

Кстати, у нас и в заводе, что называется, не было преподавателя естествознания. В первом классе было 8 часов латинского языка, но и с ним дело обстояло едвали лучше, чем с греческим. Зубрежка стихами исключений, а позже — сложных правил синтаксиса — без мысли и смысла, как тяжкая ежедневная лямка . . ., словом, нас «посадили за грамматику эфиопского языка» . . . и засадили основательно . . . из за нее мы не видели ни прелести стиля Цицероновой »De senectute«. ни металлической чеканки стиха Горация, ни диалектики Платоновой «Апологии», ни красоты «Илиады», ни героических фигур древнего мира, хотя бы в кратком изложении Корнелия Непота: всё утонуло в бессодержательности педагогического формализма и пустоте исполнения формальных требований бездушной школы, убивавших одновременно и живую душу воспитанника и всякое человеческое обличье в обезличенном, задавленном и перепуганном педагоге этой школы — не меньшем его мученике, чем были мы — ее основные жертвы.

Цель, поставленная начальством, — не допустить в высшую школу «кухаркиных детей», проводилась со всей прямолинейностью. Директора гимназии получали выговор, если у них кончал гимназию большой процент воспитанников. Из 80 человек в параллельных отделениях 1-го класса в 1882 г. в Черниговской гимназии нормально окончило курс 3 человека. Палка, занесенная над «кухаркиными детьми», работая со всем усердием, колотила и по детям привиллегированного сословия. По иронии судьбы история повторяется, и теперь — обратно: большевицкая палка, предназначенная для «буржуя», лупит без разбора и по головам «кухаркиных детей».

Преподавание других предметов не отличалось по характеру от преподавания древних языков. Я до сих пор помню наизусть добрую сотню слов на *ä* в немецком языке, слов, где рядом стоит два *a*, два *o* и т. д. Преподаватель немецкого языка, некто Тефенберг, создал свою грамматику, где были такие курьезы, как 3-ье склонение, где существительные в единственном числе «*не* склоняются». Он заставлял нас переводить biegend словом «гнуя», причем учитель русского языка брал под защиту своего коллегу, а не русскую грамматику, и мы украшали наши extemporalia такими каррикатурными формами, которые привели бы Вас в изумление и недоумение . . . И никому не было до этого дела. В

результате, при окончании гимназии мы не умели даже читать ни по-немецки ни по-французски, не говоря уже о понимании смысла прочитанного. Возьмем для примера другой предмет, скажем географию. — Осташков, Ржев, Зубцов, Тверь, Корчева, Кимры . . . и т. д. . . Я и сейчас помню этот ряд городов, начиная с верховьев Волги и кончая Астраханью у ее устья, которые мы зубрили в том же порядке и с тем же успехом, как и латинские исключения, немецкие предлоги, слова на «ä» или с буквой «ѣ». Из математики, физики наши педагоги умудрялись делать ту же бессмысленную схоластику, которою нас нещадно допекали в придачу к основной пытке древними языками. Сплошной кошмар, ни одной светлой точки в безбрежном море пошлости, формализма, бездушия, взаимной озлобленности.

Не лучше обстояло дело с преподаванием русской литературы, русской истории и истории вообще. Нас мало удовлетворяли объяснения учителя, видевшего разницу между французским абсолютизмом XVIII в. и русским в том, что «русский царь первый раб своих подданных» — тогда как подданные Людовика XVI были его рабы. Читали мы на страницах учебника Иловайского, что «А. И. Герцен свой ум и блестящий талант посвятил на служение бессмысленному социализму», а украдкой прочитанный роман «Кто виноват» веял такой свежестью мысли и чувства, что и «социализм» Герцена a priori представлялся не такой уже бессмыслицей.

Сухо, казенно шло преподавание русского языка и русской литературы, хотя учитель был человек гуманный, и мы его и уважали и даже, своеобразно, любили. Он же был нашим классным наставником.

С ним у меня связано личное недоразумение. Единственный раз за всё мое пребывание в гимназии я попал в карцер за . . . пристрастие к естествознанию. С детства я собирал коллекции жуков и бабочек. В перемену, в гимнастическом саду я нашел экземпляр огромной, неприятного вида гусеницы тополевого бражника. Засадив ее в свой ранец между книгами и закрыв выход платком, я покойно сидел на уроке русского языка. Вдруг, мой сосед взвизгнул и выскочил на середину класса: на нем сидела моя гусеница. Приговор был: гусеницу выбросить за окно, «а Вы, друг любезный, останьтесь на 4 часа в карцере».

Кто же такие были наши учителя, превратившиеся в процессе жизни в наших мучителей, в классические фигуры «людей в футляре? . .»

Лучшие из них, которых слабая воля или обстоятельства жизни загоняли в учителя, были питомцы университетов; они нередко спивались с кругу, старались, сколько могли, не делать зла воспитанникам и уже за это были выдеялемы нами из среды озлобленных тиранов. Это была первая небольшая категория, скромных, тихих людей, робких и безответных пред шалостями школьников. Боявшиеся начальства, они сознавали свой порок и постоянно опасались за скудный кусок хлеба, добываемый подневольным тру-

дом, который выполнялся как тяжелая лямка. Вторую категорию составляли учителя-воспитанники филологических институтов. Это были люди специально натасканные для той цели, которую ставило себе высшее начальство. Бездушные формалисты, сами изломанные в таких же условиях школы, отягченной интернатной жизнью, они были в большинстве педагоги-карьеристы, т. е. кандидаты в инспектора и директора гимназии, и их рвению, отражавшемуся на несчастных воспитанниках, не было никаких границ.

«Инспектор не может быть порядочным человеком», говорил мне мой бывший учитель, только что назначенный инспектором гимназии, при случайной встрече с ним на пароходе; «если-бы не надежда попасть скоро в директора, я бы не согласился взять на себя обязанности инспектора». Это подлинные слова. Разве не ужасом веет от них?

Третью категорию составляли иностранцы: чехи, поляки, французы, немцы. Тяжкая доля выпала среднему учителю-иностранцу в России. Ёще из Пушкина мы знаем черты, рисующие незавидное положение «мосье» в дикой обстановке русской жизни начала XIX столетия. Часто не только учить и воспитывать детей приходилось чутким иностранцам, тем, у которых сильно было развито чувство чести и морального достоинства, но и воспитывать самое общество, отчаянных самодуров, его составляющих. Многие помнят, вероятно, пьесу «Гувернер», обошедшую все сцены даже провинциального русского театра.

Не легким оказалось и положение иностранцев в качестве преподавателей в нашей школе. Грубость среды, общая некультурность, отсутствие часто элементарной дисциплины — делали особенно мягких иностранцев предметом насмешек, издевательств, что часто обращало их почтенный и необходимый труд в сплошные мучения и терзания. Легче и лучше других приспособлялись к требованиям Толстовско-Деляновской формальной школы учителя-чехи: они были выписаны, главным образом, в качестве преподавателей древних языков и нередко своим педантизмом оставляли по себе неприятное воспоминание.

Счастливое исключение представлял (в поле моего наблюдения) преподаватель Черниговской гимназии Клементий Федорович Горинек (Hořínek). Это был человек высокой морали, старавшийся и в нас пробудить мысль, сознание долга, любовь к труду. Некоторый его ригоризм и педантизм приводил в жизни к весьма сложным конфликтам, от которых бедный К. Ф. должен был тяжко страдать.

Из этих трех категорий учителей одна только и получила оффициальную педагогическую подготовку. Учителя-иностранцы в большинстве являлись педагогами лишь случайно. Не менее часто случайно шли в преподаватели и питомцы пустовавших филологических факультетов. Некуда деваться дипломированному филологу — приходится итти в учителя. При первой же возможности по-

кидали они эту тяжелую службу и уходили — кто в Государственный Банк, кто в Акциз, кто куда мог. Эти педагоги ex officio не внесли в свое дело ни живой души, ни интереса к работе, ни увлечения своей специальностью. Был только один momentum lucidum в этой темной, в общем, истории русской школы — это эпоха великих реформ 60-х годов. В жизни провинциальной школы это был просвет, когда учитель, заразившись, повидимому, общим подъемом культурного русского общества, стал обнаруживать признаки жизни, ближе подошел к ученику, к его интересам, внес элементы общественности в дело воспитания. Но это продолжалось очень недолгое время. Более живые из учителей ушли на городское и земское служение, те-же, кто остались на школьном деле и отказались итти по казенной рутине, вскоре оказались за ее бортом, часто вопреки своему желанию. Так из специалиста историка и талантливого преподавателя латинского языка, которым (небывалое явление!) начали увлекаться ученики одной из киевских гимназий, получился один из известных русских статистиков — А. А. Русов. Только в виде редких исключений, уцелели для школы такие выдающиеся педагоги-ученые, каким был недавно расстрелянный в Киеве Вл. Пав. Науменко. Держался он лишь благодаря своему выдающемуся таланту преподавателя, огромному импонирующему моральному авторитету и исключительной мягкости характера и редкому такту. Человек, отдавший русской школе пол-века своей деятельности, в 70 слишком лет моложавый на вид и полный умственных сил и энергии, далеко еще неизрасходованной, лучший знаток украинского языка и ненавистный украинским шовинистам за отсутствие национальной узости, он погиб чистою жертвою на своем посту, жертвой невежества, борьбы страстей и мелкой мстительности. Когда весь Киев содрогнулся от ужаса при известии об его казни в 1919 году, большевицкая газета ограничилась заметкой: «из за чего столько шуму? Из за того, что расстреляли какого-то профессора!»

О религиозном или нравственном воспитании такой школы говорить не приходится. Редки те единицы среди наших учителей, к которым за их моральные качества мы относились с уважением. Принудительным хождением в гимназическую церковь пытались привязать нас к религии. Увы, это развивало лишь спорт уклонения от посещения церкви: искусство улизнуть из строя после переклички. Не больше выходило и из попыток насаждения оффициального патриотизма. От недостатков школы судить об общем несовершенстве уклада всей русской жизни было не трудно, и мы охотно почитывали из под парты нелегальную литературу, часто весьма макулатурного свойства, переписывали и раздавали товарищам разного рода запрещенные стихотворения, доставлявшиеся из столиц студентами.

Быть патриотом значило славословить существующее положение и отношения, дефекты которых нам были ясны.

«Какие чувства у русского человека пробуждает слово Мос-

ква» — так или весьма близко к этому называлась тема нашего выпускного сочинения по русской литературе. Эта тема дана была для гимназий всего Киевского округа, т. е. распространена на всю почти территорию Украины. Начальство знало о некотором росте и пропаганде украинофильства среди учащихся и заставляло многих несомненно кривить душой, ибо иначе нельзя было увидеть в руках аттестат зрелости.

Борьба с украинофильством входила в число указаний из Округа, и приводило это на практике к большим курьезам. Был у нас в гимназии старик — инспектор П. Г. Лапа, из казаков села Олишевки Черниговской губ., воспитанник еще Николаевских времен, сам почти не говоривший иначе, как по-украински. «Ось буде тобі дуля[1]) замисть университету», — говорил он лично мне, распекая за какую то провинность. — Уличенных в чтении украинских книг иначе не называл, как «паршивыми украинофилами». И все же это был весьма добрый, страшный лишь на словах старик, которого мы побаивались, но любили и часто копировали в его образном языке.

А между тем какой это ужасный пробел в душе русского интеллигента — отсутствие живого чувства любви к родине!..

Когда во время экскурсии по Моравии, летом прошлого года, я слышал стройное пение чешского гимна школьниками, группами объезжавшими родную землю...

»Země česká, domov můj...«

невольно, до слез трогало это детское пение...

Когда то, думалось, у нас родятся такие звуки, такие слова?!

* * *

Теперь понятно, с каким запасом знаний, с каким навыком к научному труду мы являлись «зрелыми» в стены высшей школы. Если в одном из отчетов авторитетного ученого о результатах испытаний на звание баккалавра во французской средней школе, мы находим квалификацию баккалавров, как «чудовищ невежества«, то во сколько раз такое наименование более приложимо к абитуриентам нашей высшей школы с «аттестатом зрелости» в кармане. Начать с того, что 90%, если не больше, избирали свою специальность в высших науках бессознательно, наобум. Почему одни шли на медицинский, а другие на юридический факультет? Это оставалось тайной для самих юношей, которым приходилось разрешать этот насущный вопрос. Нередко были затем перекочевки с одного факультета на другой втечение первого-же года учения.

Первый год нашего студенчества мы провели в жестоких спорах о преимуществах того или иного факультета. Я был счастливее многих из моих товарищей, ибо, не колеблясь, избрал естествознание, как некую terra incognita, и сразу же оценил высокое

[1]) Фига.

качество преподавания и обширность научных горизонтов, сразу развернувшихся перед духовным взором.

Такие профессора, как Д. И. Менделеев, А. Н. Бекетов, В. В. Докучаев, В. М. Шимкевич, П. Ф. Лесгафт на всю жизнь оставили, конечно, неизгладимое впечатление. — Но нельзя сказать, чтобы нам, привыкшим лишь к гимназической зубристике, легко далось приспособление к требованиям высшей школы, где самостоятельность мышления и непривычный научный метод были нам не по плечу на первых порах. Не говоря уже о том (и как это типично!), что мы, воспитанные на греческом и латинском языках, с трудом, по буквам, выписывали из обозрений преподавания наук такие мудреные и непонятные тогда для нас слова как «морфология и систематика споровых растений . . .» — звучавшие для нас какой-то китайской грамотой. Я должен откровенно сознаться, что, услышав от В. М. Шимкевича на первой его лекции по зоологии фразу: «Морфологическая единица организованного мира есть клетка» — совершенно остолбенел, ибо слова «морфологический» я не понимал совершенно, о «единице» знал, что ее можно получить на уроке или на экзамене, а о «клетке» из опыта знал одно: смотря по размерам, в нее можно посадить либо чижика либо льва. Биологическое понятие о клетке отсутствовало совершенно.

И вот, в этот трагический для каждого из нас момент, мы нашли огромную неоценимую поддержку и ободрение особенно у проф. Петра Францевича Лесгафта. Он был первый, кто ясно понимал наше положение, кто всеми силами своего живого ума и преподавательского таланта вытаскивал нас из того умственного мрака, в которой мы были погружены всей системой нашего школьного образования. Этот замечательный человек, не только ученый специалист-анатом, но и широко образованный биолог и педагог, учивший нас не только своим примером необыкновенной энергии и работоспособности, но прямо освобождавший нашу пленную мысль и выводивший ее на путь самостоятельного искания. делал из нас с первых же шагов университетской жизни естествоиспытателей-натуралистов, умевших самостоятельно оперировать над материалом, который дает окружающая природа. Его роль в этом смысле была совершенно незаменима, и сколько бы потом мы ни расходились в наших взглядах со своим незабвенным учителем, обаяние его личности осталось с нами навсегда.

В его судьбе, как преподавателя высшей школы, типично то, что он нигде и никогда не мог «приспособиться» к требованиям времени и начальства. Прямой и ясный, он не подходил к требованию, основному в Деляновское время: послушанию и формалистике. Уволенный из Военно-Медицинской Академии, затем из Казанского Университета, он был терпим в качестве пр.-доц. СПБ. Университета, где им создана была прочная и многолюдная аудитория и серьезная лаборатория научного изыскания. Счастливый случай — частные средства, данные в личное распоряжение П. Ф. Лесгафта, помогли ему создать особый высший научный институт

под названием «СПБ. Биологическая Лаборатория», существующий и поныне и ревниво оберегаемый его многочисленными учениками и друзьями.

Долгом признательности и глубокого уважения к памяти этого человека пусть звучат слова этих кратких воспоминаний о конце 80-х и начале 90-х годов в жизни СПБ. Университета.

Дефекты весьма существенные средней школы не помешали мне лично, как многим из моих коллег, в нормальный срок закончить значительный по содержанию и по роду требовавшихся обязательных работ курс естественного отделения физико-математического факультета.

Но сколько затрачено было, в других условиях, ненужной энергии на преодоление трудностей, зависивших от дефектной подготовки, сколько, наконец, огромных усилий, труда и времени ушло на пополнение других пробелов в среднем образовании, связанных с необходимостью выработки общественного миросозерцания и идеала.

И ныне, думается, глядя на современную нашу школу, ту, которая еще до революции, проложив себе путь в жизни, а не в теории только, съумела ее отстоять, несмотря на все внешние препятствия, что закваска, положенная в основу новой русской школы, такова, что с этого пути ее сбить не удастся, как бы ни были тяжелы условия жизни у нас на родине и в эмиграции.

Мы твердо убеждены в том, что с первого же момента раскрепощения школы в России, когда школе возвращена будет свобода деятельности в пределах, ей присущих по самой природе ее задач и целей, обе они — и русская (в пределах советской России) и эмигрантская — объединятся в дружном усилии над общей задачей русского просвещения, обогащенные опытом переживаемого лихолетия.

Н. Могилянский.

Подготовка преподавателя к уроку.

(Из методики истории.)

Настоящая статья не претендует ни на полноту, ни на какую бы то ни было новизну для специалистов. Всякий преподаватель, проработавший несколько лет, несомненно выработал, — плохие ли, хорошие ли, но свои взгляды по этому вопросу. Я имею в виду, главным образом, тех молодых преподавателей, которым еще не приходилось вступить на эту, хотя и тернистую, но в то же время увлекательную дорогу. Впрочем, моя статья по вопросу, в общем мало разработанному в методиках истории (вообще то не особенно многочисленных), возможно, будет интересна и для опытных преподавателей. Преподавательское дело — кустарное, индивидуальное. Как бы мы ни старались вырабатывать устойчивые методы преподавания, сколько бы ни давали образцовых уроков, хорошим преподавателем будет тот, кто не столько выработает свою систему, сколько вообще найдет самого себя в преподавании, следуя хотя бы и чужому методу. А так как опыт чего-нибудь да стоит, — то, чтобы не открывать вновь Америки, желательно делиться самыми мелкими случаями из своей педагогической практики, потому что в нашем деле, в сущности, нет мелочей — теория урока (в данном случае — по истории) еще так мало разработана.

Всем известно, какими неподготовленными к своему прямому учительскому делу являлись и являются окончившие наши университеты. В последних почти нельзя было встретить специально-педагогических курсов; изредка читалась история педагогики, курсов же по методике истории (как и всех других, впрочем) не существовало *). Практическая же часть, т. е. разработка урока, конечно, и не могла иметь место в университете: она существовала или в специальных институтах

*) Как на исключение можно указать, напр., на занятия пр.-доц. Киев. унив. Н. Д. Полонской в кружке своих слушателей и слушательниц по обозрению школьной литературы по русской истории.

(напр., Шелапутинском) или на специальных педагогических курсах при учебных округах. Но через эти курсы проходил сравнительно небольшой процент молодых учителей, и большинство являлось в класс с большою надеждою, с готовностью всяческого труда, многие с хорошей школой в отношении своей научной специальности, но с пустыми руками в педагогическом отношении. Я прекрасно помню, как я, по окончании Московского университета, явился к директору гимназии по месту своего служения. Когда я, нагрузившись учебниками, принятыми в этой гимназии, придя домой, раскрыл их, то пришел в большое изумление от материала, во многом мне незнакомого. Конечно, я хорошо знал учебники, по которым сам учился в гимназии, но, открывши другие, неизвестные мне руководства, я встал перед фактом существования какой-то новой истории, как науки, отличной от той, которую я изучал в университете. С первых же шагов моей педагогической практики я ощутил всем своим нутром разницу университетского и гимназического подхода к науке. Проходя в университете многочисленные исторические курсы по истории различных стран, штудируя Диона Кассия, капитулярии Карла Великого, Уставные грамоты Грозного и проч., я погружался в бездонную глубину исторического изучения и, конечно, во многих отношениях не только не расширял фактического содержания своих знаний, но, как это ни странно, за пятилетнее пребывание в университете даже позабыл многое, что учил в гимназии. Прочитывая страницы учебника К. Иванова, я встретил нагроможденные имена и названия, говорившие мне так же мало, как и ученикам; с другой стороны, просматривая учебник по русской истории Рождественского и натолкнувшись на ряд устарелых и неправильных в научном отношении суждений, я пришел в благородное негодование, и автор сделался чуть ли не моим личным врагом. Меж тем, уроки приходилось начинать немедленно, посоветоваться не с кем, да и что спрашивать? И начались мои первые и плодотворные муки искания себя, как преподавателя. Я очень много читал и работал, в общем скоро наладился, что сказалось в успешных результатах преподавания, но я делал массу промахов и грубых ошибок. Думаю, что совершенно их не избежит никто. «Преподавание, говорит Н. И. Кареев, есть искусство, требующее особых способностей, и ему не научишься из теоретических рассуждений, как не научишься плавать, не видя.

как плавают другие, а главное — сам не влезши в воду» *). Все это так — личного опыта не заменишь, но вопросы школьной практики ставить надо, как бы они индивидуальны ни были, в данном случае даже не ради утилитарных соображений, а ради самого вопроса, имеющего, по моему мнению, значительный теоретический интерес. Мало смущают меня и недостаток в данный момент под рукою литературных справочников и пособий по этому вопросу и общие места и трюизмы в его изложении. Первое лежит в условиях нашей жизни, второе является неизбежным спутником всякой методики и дидактики.

I.

Вся работа преподавателя разделяется на домашнюю и классную, что же касается самого урока, как определенного научного материала, пущенного в школьное обращение, то в этом отношении можно отметить четыре периода: 1) подготовка преподавателя к уроку, 2) самый урок, 3) усвоение его учениками и 4) контролирование ученической работы преподавателем. В некоторых случаях, в тех школах, где преподаватель руководит учениками и в их домашней работе над уроком, непрестанная и преобладающая работа учителя сказывается во всех этих периодах, но обычно роль преподавателя и его определяющая воля царит лишь только в трех моментах урока. При этом во втором она может быть выявлена полностью, по задуманному плану, и только в первый момент урока, в период его создания в рабочем кабинете учителя — воля преподавателя не связана ничем, но за то этот период нужно считать исключительным по своему определяющему значению. Действительно, в идеале, готовясь к уроку, учитель должен не только овладеть материалом урока, но обдумать передачу его ученикам, разработать вопросы при спрашивании, чтобы направить внимание и интерес учащихся в определенную сторону и, по возможности, предусмотреть ответы и ошибки в них учащихся. При этом трудность этой домашней работы учителя зависит не всегда от сложности материала предмета —

*) «Несколько личных воспоминаний и общих мыслей о преподавании истории в средней школе и подготовке учителей». *Наука и Школа.* № 4—5. 1916. Харьков.

порою исторический материал, очень сложный в научном отношении, является сравнительно легким и удобным (без ущерба, конечно, для научной точности) для школьной передачи (сравнить: происхождение крепостного права в университетском и гимназическом изложении). Многое зависит от умения преподавателя заниматься или в старших или младших классах; в большинстве случаев эти склонности редко совмещаются в одном преподавателе. Я лично считаю, что в количественном отношении (затраты времени) подготовка к урокам в старших классах требует большого времени, но в смысле напряжения педагогической изобретательности подготовка к урокам в младших классах — труднее, хотя опять повторяю — это зависит во многом от личных вкусов и привычек преподавателя.

Нужно признаться, что большинство педагогов с летами переносят тяжесть своей педагогической работы на класс и классные занятия, все меньше и меньше готовясь к урокам, другими словами — перестают работать, довольствуясь схемами, давно выработанными, еще на заре своей педагогической практики, не подновляя и не углубляя их. Они становятся похожими на тех профессоров, читающих курс по запискам, составленным много лет назад. Здесь нет большой трагедии и даже имеется много плюсов в смысле шлифовки при передаче материала, но это внешняя сторона дела, в существе же своем уроки подобного преподавателя блекнут, не будучи окраплены освежающей россй научной заинтересованности. То, что преподаватель перестал заниматься по своей науке, обычно сказывается в преподавании и подмечается даже средними наблюдательными учениками. Подновлять свои уроки — настоятельная потребность и обязанность каждого живого преподавателя, но с первых же шагов своей педагогической практики он должен браться за составление *своего* самостоятельного курса. Не будет каким-то парадоксом сказать, что как профессор может хорошо читать только по своим лекциям, так и преподаватель может успешно работать только по своему учебнику. Разница здесь только в том, что у профессора самостоятельное отношение к курсу сказывается, главным образом, в его научной разработке, а у преподавателя средней школы — в построении, подборе материала и в его изложении. Это чувствует всякий преподаватель, получивший историческое образование и овладевший предметом не так, как им

овладевает первый ученик в классе, а составивши себе известное историческое миросозерцание. Но такое углубление в историю, как предмет школьного обучения, дается лишь после нескольких лет преподавания, в результате личного опыта. Вот почему учебники, написанные хоть и учеными специалистами, но не преподавателями, иногда носят отпечаток малого знакомства с учебной обстановкой школьного дела.

Учебник, учебное руководство, принятое в гимназии — вот с чем приходится сталкиваться молодому преподавателю. Вся наша школа, особенно русская, построена на прохождении истории с учебником. В силу многих обстоятельств это требование в школе учебного руководства остается в большой силе и, можно сказать, непреодолимо. Но если невозможно, по многим причинам, заниматься без учебников, то я, по крайней мере, не стремлюсь к их обязательному однообразию в классе. Не потому, что ни одно из существующих руководств меня не удовлетворило вполне, а скорее потому, что мне всегда одного учебника было мало, я не только не препятствовал, но был доволен, если в классе появлялось несколько учебных руководств. Многие из них, напр., учебники Р. Ю. Виппера или Н. И. Кареева, будучи вполне доступными книгами для чтения, являются удобным дополнением к принятым пособиям. Но все-таки, при общепринятом принципе равнения на среднего ученика, необходимо было держаться одного какого-либо учебника. Раз придя к этому положению, необходимо преподавателю сделать из него все выводы, стараясь при этом использовать положительные стороны обязательного руководства, как готовой исторической канвы, а также стараясь притупить резкие стороны заучивания по одному руководству. Чтобы ослабить обычное в таких случаях каноническое отношение к учебнику, возникающее при нашей классной системе у второй, слабейшей половины класса, приходится подчеркивать осуждение буквальной его передачи учеником и требовать всевозможных вставок, дополнений и т. д.

В мою задачу сейчас не входит обсуждение вопроса о значении учебника вообще, но необходимо указать на следующие обстоятельства. Учебник в сущности — единственная *книга* у учеников, материал которой служит для них предметом исторического усвоения. Если же мы вспомним, что для многих это будет, может быть, единственная в жизни книга связного исторического обзора, то станет особенно ценной роль

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 101 - 120

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

учебника, как книги для внимательного исторического чтения и изучения. Учебник является отправным моментом в процессе создания более-менее цельного представления о ходе мировой истории (и в то же время — установления общественно-политических взглядов, потому что, что бы мы ни говорили об аполитичности школы, — общей оценки политических направлений в школе не избежать). Этим определяется значение и роль преподавателя и выбор самого учебника. В средней школе, в наших обычных условиях преподавания, роль преподавателя будет сводиться не к самостоятельному ведению курса истории, а обязательно к тесному *сотрудничеству* преподавателя с учебником. Отсюда понятно требование учебника, если не своего (это является идеальным достижением), то, во всяком случае, приемлемого для преподавателя. Вот почему так трудно бывает заниматься, когда учебное руководство, по своему содержанию, противоречит исторической концепции преподавателя. Не в меньшей степени это относится и к формальной стороне учебника, к расположению в нем материала и т. д., потому что, если преподаватель может (хотя и с большим трудом) отменить и даже совсем похерить некоторые взгляды и суждения учебника, заменив их своими, то в отношении плана и проходимого в классе материала это является, по технически-школьным условиям, гораздо более затруднительным.

Итак, преподаватель в данном случае является комментатором учебника, и эта роль его сказывается сейчас же, как только он, готовясь к урокам, раскроет учебник. Поэтому хороши те учебные книги, к которым можно и удобно дать комментарии, т. е. разъяснения, дополнения, в которых тезисы дают возможность широких экскурсов, при чем эти экскурсы-отступления могут быть не механически пристегнуты к изложению, а являются органическим развитием и расширением поставленных в нем вопросов. Таким образом, дело не в словесной полноте учебника, не в исчерпанности его аргументации, а, наоборот, в сгущенности и напряженности его содержания. С моей точки зрения, так наз. «понятность» и доступность учебника — вещь вовсе не необходимая, как полагают многие, наоборот, может быть, чем больше над учебником думает ученик, чем чаще обращается он за разъяснением непонятных терминов к учителю, тем лучше, успешнее и прочнее классное обучение. А что этими качествами обладают далеко

не все учебники, можно видеть хотя бы из сравнения учебников по истории Иванова и Виноградова или Виппера. Всякий, кто преподавал по учебникам К. Иванова (путанным и беспорядочным), тот знает, сколько хлопот доставляют они преподавателю своим способом изложения, постоянно подменяющим задачу передачи исторического материала многоречивой трактовкой его. Можно возразить, что при таком взгляде на учебник, последний может превратиться в конспект. В этом нет нужды: от учебника требуется не только простой схематический перечень фактов, но и изложение их, потому что, как я сказал выше, учебник — важная половина в школьном преподавании, не хорошо только, когда он стремится заменить преподавателя. Строго говоря, определить, что такое хороший учебник, при таком взгляде на него — почти невозможно. Можно только сказать, что он достигает своей цели только тогда, когда пишется для собственного потребления преподавателя, для его учеников. Если же этого нет, то поиски подходящего учебника — необходимое условие хорошего преподавания.

II.

Итак, если учебник существует и необходим, то преподаватель должен знать его очень хорошо, не только потому что, как увидим далее, он должен будет исходить из него при подготовке к уроку, но и для того, чтобы избежать каких-либо промахов при слушании ответов учеников, которые будут «рассказывать» урок, базируясь, главным образом (в большинстве случаев исключительно), на учебнике, а также, чтобы избежать всевозможных противоречий с учебником, иногда совершенно невольных. Поэтому всякий раз, когда преподаватель обдумывает очередной урок, он не должен полагаться на свою память, а предварительно просмотреть урок по учебнику. Собственно, плохой преподаватель, прочтя учебник, на этом и останавливается: таким образом его работа к уроку мало чем отличается от простого выучивания урока учеником. Но, надо сказать правду, в последнее время (Игнатьевское) преподаватели, принципиально не готовящиеся к урокам, были уже редкостью. Большинство, особенно молодых, работали много и усердно. Эта собственная работа преподавателя над материа-

лом к уроку — очень мучительная, как всякое искание, но в этом мучении бесконечно привлекательная.

Представим себе такую картину. Горы книг. Чего тут нет! Прежде всего университетские лекции, как надежный и наиболее знакомый спутник на новом поприще, многие в литографированном виде, с карандашными пометками, следами недавно преодоленных трудов, затем толстые фолианты общих пособий, в роде Кареева и т. д. Способ подготовки здесь диктуется университетской привычкой подыскивать материалы к реферату по библиографическим ссылкам и обзорам. В результате предстоит масса чтения — десятки, сотни страниц, а, между тем, предстоит осветить урок в четыре странички, но в этих страничках порою столько содержания, столько моментов для комментарий, что чуть ли не каждая страница, даже строчки вызывают ассоциации с прочитанными книгами, в которых фактический материал и стройные схемы рассуждений так заманчиво громоздятся друг на друга, предлагая свои услуги ad majorem historiae gloriam, особенно если трактуемый вопрос служил предметом специальных работ в университете. В заключение — embarras de richesse — громадный и интересный материал запрудил не только урочные страницы учебника, но и забил голову. Меж тем, в чтении по разным источникам прошло несколько часов, уже перевалило за полночь, а преподаватель еще ни к одному уроку не подготовился. В конце концов — в классе на завтра сумбурный урок, рассказ, занявший целый час и так и оставшийся незаконченным.

Чтобы понять подобные явления, необходимо вспомнить, что студент, окончивший высшую школу, не проходивший никаких специальных педагогических курсов, на которых рассматривается учебная школьная литература, начинает свою преподавательскую деятельность малознающим в отношении фактической стороны истории. А это как раз сторона, требующая несомненного применения в школе. Сухое, схематическое изложение учебника должно быть сдобрено обязательно конкретным материалом, красочным фактом, анекдотом, иллюстрацией умело подобранной выдержки из источника, картинкой, картой и т. д., и т. д. Такое изложение преподавателя заинтересует, дополнит учебник и легче запомнится вообще. Но, в большинстве случаев, этот материал громален, разбросан и очень индивидуален. При том, крайне индивидуален самый подбор этого материала к уроку: пройдет значительное время,

прежде чем молодой преподаватель составит себе надлежащий план уроков своих школьных курсов. В нашей педагогической литературе имеется очень мало изданий, удовлетворяющих всем данным, предъявляемым преподавателем к подобного рода пособиям. Я имею в виду компактное издание, такую «Книгу для преподавателя», которая бы служила пособием прежде всего самому преподавателю. Правда, в некоторых отношениях соединение всех свойств такого учебного руководства в одном издании может быть и невыполнимо в полной степени; очевидно, напр., что документальный исторический материал требует отдельных сборников, но я имею в виду историческое пособие, в котором помимо изложения общих схем был бы вкраплен материал, годный для использования в классе, вроде выдержек из источников, историографических экскурсов и т. д. Конечно, все исторические книги могут служить пособием для преподавателя, но они требуют предварительного изучения, без которого ими нельзя воспользоваться в *короткое* время, положенное на подготовку к уроку. Несомненно, что подготовка преподавателя к уроку в средней школе — не то, что подготовка профессора к лекции. Не говоря уже о различии между этими моментами по существу преподавательских заданий, большое количество уроков (в среднем — 20—24) у преподавателя средней школы не позволяет тратить ему на собственно подготовку к урокам в общем более двух часов в вечер, другими словами, на подготовку к каждому уроку не может быть потрачено в среднем более 30—35 минут. Следовательно, задача подобного школьного пособия заключается в *удобстве* и возможности *быстрого* нахождения необходимых справок *). Расширение и обновление материала урока составит постоянную работу интересующегося преподавателя

*) Из имеющихся подобного рода изданий более всех подходит к такого рода типу необходимых пособий «Книга для чтения по истории средних веков» под ред. проф. П. Г. Виноградова. Построенная по такому же типу книга, посвященная истории нового времени (издание И. К. О. Р. Т. З.), гораздо слабее, вследствие отсутствия редакционного единства, с одной стороны, и громоздкости (именно громоздкости, а не обилия) материала — с другой. «Книга для чтения по русской истории» под ред. проф. М. В. Довнар-Запольского несравненно лучше предыдущей. Сборник по русской истории для младших классов «Наше Прошлое» — считаю совершенно неудачным, благодаря невнимательности и большой искусственности изложения. Само собою разумеется подобная педагогическая литература требует специального библиографического разбора.

от начала до заката его деятельности. Со временем он составит *свою* библиотеку, *свой* круг исторического чтения, но все это — не спеша, без дамоклового меча завтрашнего урока, а в начале деятельности нужно не разбрасываться, а останавливаться на возможно меньшем количестве хорошо знакомых пособий, может быть, даже на *одном* каком-либо руководстве, лекциях, книге для чтения. Пусть это будет небольшой и неполный материал (напр., Лекции Петрова), но лучше его одного брать за основание для дополнения к учебнику, чем на-спех понадергать сведения из разных пособий и иметь опасность преподнести их ученикам в сыром виде. По крайней мере, в первый год преподавания необходимо настаивать на этом. Это легче сказать, чем сделать. Интересующийся преподаватель, читая к уроку, неизменно увлекается любимой наукой; путем дальнейшего чтения перед ним углубляется предмет, заинтересовывает его самого, и ему хочется поскорее и пополнее передать свои знания ученикам. Такой энтузиазм — незаменимое качество у преподавателя, но, при увлечении, оно может позредить прохождению систематического курса в классе, задерживая его слишком часто большими экскурсами. Если не хватает времени (а его в первое время всегда не будет хватать), лучше оставить интересную специальную книгу или статью и взять короткий материал из постоянного подручного пособия. Конечно, при этом будет замечаться на первых порах односторонность в преподавании, в изложении, в освещении и т. д. При такой системе *одного пособия* получится, что один преподает по Ключевскому или Карееву, другой — по Платонову или Петрову и т. д. и это, конечно, будет заметно для специалистов, но, во-вторых, большинство преподавателей не настолько специалисты-историки, чтобы могли легко стать выше своих ближайших руководителей, так что эта научная зависимость преподавателя от того или другого историка явление неизбежное и нормальное, а во-вторых, более-менее рабское следование in verba magistri будет только в первые годы, когда преподаватель еще недостаточно овладел учебной литературой своего предмета.

III.

Самая техника подготовки к урокам требует того, чтобы на ней остановиться. Я знал преподавателей, которые почти

дословно набрасывали свои уроки, подобно профессору, «читающему» свои лекции. Эта работа для школы бесполезная, в виду большого различия между уроком и лекцией. С точки же зрения выработки лекционной способности преподавателя подобный способ подготовки, помимо громоздкости, непрактичен, связывая способ выражения лектора предварительным изложением. Другие преподаватели довольствуются простым пересказом учебника, откладывая обработку и дополнения всякого рода до момента спрашивания; некоторые даже совсем не считают необходимым рассказывать, перенося центр тяжести урока на спрашивание целиком. Против отдельных случаев здесь возражать не приходится, потому что несомненно, что при нормальных условиях преподавания далеко не всякий урок требует объяснений и рассказов преподавателя. В этом отношении, напр., групповые занятия по Дальтонскому плану вполне отвечают возможности проведения защищаемого мною метода преподавания. Но немногие, сводя сущность урока к коллоквиуму, дискуссии, перенося центр работы с учениками на личное и непосредственное участие последних, может быть, усматривая в этом одно из необходимых условий лабораторного метода преподавания, умаляют и даже совсем отрицают лекционный метод преподавания в средней школе. Оговариваясь, что успешное преподавание в школе не может быть построено по одному какому бы то ни было трафарету, я лично высказываюсь за возможно частое (конечно, не обязательно каждый урок) применение лекционного метода преподавания. Его не нужно бросать уже по одному тому, что он в школе не преобладает над другими методами, положительные же стороны его — неоценимы. Я хочу обратить внимание только на две из них. Школа должна вырабатывать уменье слушать лектора, следить за развитием его мысли, схватывать (и уметь записать!) основную конструкцию чужой речи. С этим ученик встретится впоследствии и в высшей школе, и в общественной и политической жизни. Вот почему, между прочим, формальной стройности рассказа и у преподавателя и у ученика нужно придавать очень большое значение.

Другая сторона — эмоциональная. В человеческой связной речи, в монологе, заключается красота, как во внешности, музыкальности речи, так и во внутренней стройности и логичности развития мысли, в изложении исторических схем,

в параллелях, характеристиках, экскурсах и т. д. Рассказ преподавателя, как и лекция профессора, есть как бы отдельное музыкальное произведение, в исполнении которого имеет значение не только артистичность исполнения, но и ощущение внутренней глубокой правды, которое действует на ум слушателей подсознательными путями и порою производит незабываемое впечатление*).

Исходя из этой лекционной необходимости и нужно строить первую половину урока, т. е. составлять план рассказа, подбирая к нему материал. Повторяю — не каждый урок требует рассказа преподавателя: может быть, даже лучше посвящать лекцию некоторым моментам истории, подводя итоги отделам и т. д. Сказанным выше о ценности рассказа преподавателя определяется и вопрос о его продолжительности. Совершенно нет надобности ее фиксировать. Обычно, продолжительность рассказа в школе оспаривается с психологической точки зрения. Это зависит от возраста, от состава класса. Кроме того, в некоторых случаях, напр., в начале учебного года или при прохождении таких сложных моментов, как феодализм, вполне возможно занять рассказом и целый час. Порою материал требует того, чтобы рассказ начался с момента прихода преподавателя в класс, чтобы сразу сосредоточить внимание учеников, иногда же — чтобы закончился звонком, чтобы не расхолаживать впечатление. Таким образом, учитывая количество времени для рассказа (в среднем 20—30 минут), очередной материал урока, наличие необходимых и употребляемых преподавателем пособий, — строится самый *план* урока. Я позволю себе поделиться собственными соображениями относительно техники этого дела, заранее оговариваясь, что не имею никаких претензий в этом отношении и не желаю дать более того, что дает опыт вообще.

Предположим, что на очереди — эпоха возникновения раскола в XVII веке. Вопрос этот сложный и для своего прохождения требует урока два—три. Составим *план* урока на тему о психологическом основании раскола, как наиболее важном моменте его. Здесь задача преподавателя заключается в указании на взаимоотношение религиозных мысли и формы и в предупреждении определения раскола, как исторического

*) Всесторонняя защита лекционного метода дана проф. Петражицким в его труде *«Наука и Университет»*.

процесса, порожденного исключительно невежеством сторонников старой веры, как это иногда излагается в учебниках по русской истории, а особенно, по истории русской церкви. Для этого я беру превосходные страницы третьего тома «Курса» В. О. Ключевского (стр. 371—374, изд. 1908 г.) и кладу их в основание своего изложения в классе, при чем для доказательства основной мысли, — глубочайшего значения формы, — подыскиваю соответствующие иллюстрации, хотя бы из области искусства, подсказанные тем же Ключевским. Затем, перехожу к церковным формам, обрядам — примеры, детские воспоминания и т. д. Установив, таким образом, психологические корни религиозного сознания и безусловную ценность в этом отношении привычки, переходим к большому бытовому недоразумению XVII века, к борьбе двух консервативных направлений религиозной мысли и, после характеристики приемов Никона, переходим к его противнику, протопопу Аввакуму. Здесь я останавливаюсь подробно: это кульминационный пункт урока, его пафос. Очень выигрышный момент в уроке — дать говорить за себя самому протопопу, потому что по силе и образности языка вряд ли много найдется у Аввакума соперников в XVII в. Обычно я беру из «Жития» Аввакума *) пять—шесть выдержек, характеризующих его экзальтированную натуру, его веру в чудо, молитву; путешествие в Даурию на дощанике, сцены на соборе и т. д. и заканчиваю письмами к царю с несравненным — «светом быть одету, небом быть покрыту». Этим урок может закончиться, даже без особых подчеркиваний и выводов; остальная история этого момента расскажется в учебнике, дополнится при спрашивании и т. д.

Проработав урок, т. е. подобравши материал и обдумав его, я обычно, набрасываю на четвертушке его *план*, который в данном случае выразится, приблизительно, в следующем виде**).

---

*) Изд. Арх. Ком., Беляева и др. Если их нет под рукою, можно взять выдержки из «Очерков» Милюкова, из «Биографии Аввакума» Мякотина и др.

**) Конечно, он не претендует на точность и выдержанность: ведь это только примерная памятная запись урока, имеющая значение только для преподавателя. Знаком «—» обозначены выдержки, примеры или страницы цитируемой книги.

Психологические основания раскола.

Содержание и форма.

(Фет. «—»)

Религиозный обряд.

Живучесть.

Обряд в народной жизни.

Прим. «—»

Два консерватизма.

Патр. *Никон.*

Приемы.

Протопоп *Аввакум* («богатырь» — Сол.).

Религиозный тип.

Вера. Экзальтация. «—»

Бедствия закаляют дух. «—»

Борьба за православие. «—»

Письма к царю. «—»

Выводы и прогнозы.

Русского Педагогического Института имени Яна Амоса Коменского в Праге.

Приведенный план урока стоит в отношении учебника несколько особняком, как отдельный большой экскурс, являющийся дополнением для некоторых учебников, в которых эти вопросы затронуты вскользь. Но можно привести уроки, в которых преподаватель с большим успехом может следовать плану изложения учебника. Как на пример можно указать на урок: *Результаты крестовых походов* (по учеб. Виноградова), в котором преподаватель имеет готовый план урока — семь пунктов, при чем задача преподавателя может свестись к расширению, пояснению и дополнению уже поставленных в учебнике тезисов.

Необходимо оговориться относительно того значения, которое я придаю этому построению урока по *плану*, а не по конспекту. Конспект предполагает более подробную запись урока-лекции, порою даже с намеченными чертами самого изложения в форме связных фраз и т. д. Конечно, это дело привычки, но я полагаю, что лекция (в данном случае я отожествляю этот термин с уроком) может быть произнесена хорошо, или когда она написана целиком и будет просто хорошо, «по-лекторски» прочитана, или когда в памятке, которая должна лежать перед лектором (или находиться у него в кармане), будет набросан только самый общий план, общая

схема лекции. Всякий лектор (во всяком случае большинство) признается, что, идя на кафедру с определенным материалом, он в сущности не знает, в какие словесные формы выльется его речь: это будет зависеть от многих причин — от состояния аудитории — класса, от настроения и подъема самого преподавателя в момент урока и т. д. Даже заранее заученные фразы потускнеют в изложении без осуществления благоприятных, внешних и внутренних, условий давания урока. Если, взгляпув в свою записочку и бегло прочтя название части, к изложению которой приступает, он не находит подходящих слов для выражения своей мысли, то некоторые записанные фразы конспекта очень мало помогут в этом положении, может быть, даже собьют еще более внезапным произнесением фразы в данный момент иных словесных ассоциаций. Но я особенно настаиваю на составлении коротких и лапидарных планов урока и по другой причине. План приучает к концентрации мысли и экономии слова. Многоглаголивость преподавателя — большой грех, именно им страдают преподаватели, мало работающие дома и полагающиеся на так наз. «уменье говорить», что часто сводится к очень вредной водянистости изложения. Преподаватель должен стремиться выработать строгий стиль своей речи, говорить без лишних слов, а этому то и учит заранее составленный план. Многие смущаются говорить, имея перед собою записочку. Уменье говорить без записочки коротко, ясно и хорошо — или природный дар или привычка, вырабатываемая годами. Необходимо также обращать внимание на точное выполнение порядка намеченного изложения, не обольщаясь красивой подвернувшейся мыслью, которая может завлечь и перевернуть весь план верх ногами и тогда в результате может выйти то, что многие части намеченного плана урока останутся не использованными. Поэтому, одним из заветов молодым преподавателям может являться — не стесняться заглянуть в тетрадку, если немножко запутался, остановиться. не бояться паузы в изложении, не стараться заполнить ее потоком совершенно ненужных слов. Впрочем, это относится уже к технике давания самого урока. Еще одно замечание. План должен быть написан четко, особенно приведенные цитаты, страницы обозначены точно, лучше всего, если страницы цитируемой книги будут тщательно заложены листочками. Это не мелочи. Преподаватель должен серьезно готовиться к своему уроку, как артист к исполнению,

отмечая и предусматривая каждый штрих своей роли. Подобное взыскательное и строгое отношение преподавателя к урокам должно передаваться и ученикам в момент, может быть самый важный, урока, когда преподаватель учит, поучает, проповедует.

IV.

Составление плана уроков может иметь и очень практическое значение. Он выручит впоследствии, в тяжелые минуты, когда преподаватель, будучи занят чем-либо накануне, не мог подготовиться к уроку — готовая своя схема урока поможет. Затем, это будет являться самостоятельной работой преподавателя: планы будут при желании дополняться, изменяться, и в результате будет составляться и собственный подбор материала и пересмотр пособий и литературы предмета. В связи с этим можно желать, чтобы было обращено внимание на разработку и издание более-менее подробных поурочных планов целых курсов с указанием библиографии. Я имею в виду не только общие указания на учебную литературу, которая всем известна, но, главным образом, на *специальную педагогическую* библиографию, в которой были бы указаны подходящие страницы из сочинений, даже редких или малоизвестных, но которые могли бы быть использованы в преподавании. Такие страницы, годные для школьного использования, разбросанные по необъятному книжному простору, могли бы быть предметом учительских сообщений в специальных журналах, посвященных преподаванию истории, в которых они не казались бы мелочами, как не кажутся мелочами случаи из врачебной практики, описываемые на небольших страницах медицинских журналов. Во всяком случае, подобная, специально-педагогическая библиография для использования малоизвестных изданий и сочинений была бы очень полезна. Приведу пример. Всякий преподаватель знает, как малоизвестен материал для иллюстрации главы о заселении Новороссийского края и популяционистской политики Екатерины II вообще. В этом случае было бы полезно указание на книгу (специальную) Писаревского «Из истории иностранной колонизации в России», откуда можно взять для характеристики вызываемых в Россию элементов для колонизации любопытные

страницы о бунте итальянских колонистов на корабле «Борисфен», или на книгу Д. И. Багалея «Очерки по истории колонизации Новороссийского края», в которой имеется очень живой материал для характеристики потемкинской политики на юге России.

В связи с пропорциональностью частей урока требует внимания и вопрос о пользовании источниками при составлении плана урока, о выдержках из пособий и т. д. Неопытность в использовании чужого материала для своего употребления в классе, при наличии под рукою многих прекрасных пособий, встречается часто у молодых преподавателей и приводит к тому, что преподаватель читает на уроке, вместо своего рассказа, целые страницы из исторических сочинений. Это, правда, бывает не только с молодыми: у меня был учитель, который, идя в гимназию, покупал в магазине только что вышедшую незнакомую ему книгу и, разрезая, читал ее в классе, конечно, не столько для учеников, сколько для себя. Само собою разумеется, польза от такого чтения очень сомнительная. Если это происходит не от небрежности и халатности, то от неумения самостоятельно скомпановать урок. Что касается источников, то я полагаю, что здесь выдержки могут быть, так сказать, двух порядков: когда вы приводите источник, как только иллюстрацию собственной мысли — в этом случае лучше, если выдержка не будет многострочна; если же приводимый источник имеет самостоятельную ценность центральную, как, напр., в моем плане урока — «Житие Аввакума», то выдержки могут быть и более обширны, не говоря уже о тех случаях, когда источник является предметом штудирования в классе. Что же касается до чтения пособий, то я лично связные страницы в классе читаю в редких случаях, когда требуется сохранить художественную ценность читаемого, напр., характеристики из «Курса» Ключевского (обычно, я предпочитаю передавать чужие мысли в своем изложении). Выдержки должны быть предварительно просмотрены преподавателем, чтобы не было в них неидущих к делу слов.

Необходимо обращать сугубое внимание на объяснения так наз. «непонятных слов» и терминов, встречающихся по несколько раз на каждой странице учебника: усвоение терминологии — необходимое условие понимания всякого научного изложения; следует объяснять не только значение термина в контексте, но и филологическое и историческое его происхо-

ждение (напр., *эмансипация* в «эмансипации католиков») и т. д.

Помимо компановки своего рассказа, преподаватель намечает дома работу для самих учащихся, т. е. вопросы. Предварительная работа преподавателя в этом отношении необходима между прочим потому, что материал не только разжевывается, но сплошь и рядом расширяется при спрашивании в виде специальных экскурсов. Эти последние особенно ценны в педагогическом отношении, потому что возникают в момент совместной работы преподавателя с учениками или даже в результате самостоятельной работы учеников. Впрочем, это относится уже к самому уроку и не входит в прямую задачу статьи.

В заключение я должен вернуться к тому, с чего начал. Многим покажутся неполными и мелочными мои соображения, высказанные в этой статье. Это, мол, дело каждого преподавателя вырабатывать свои приемы подготовки к урокам. Самая педагогическая работа его научит и подскажет, что надо делать. Но почему же не подсказать и не посоветовать со стороны, с журнальных страниц, написанных под влиянием воспоминания о первых шагах педагогической деятельности и всевозможных переживаний, связанных с нею, ряда ошибок и упущений, наивных и невероятных с теперешней точки зрения многолетнего опыта. Но я имел в виду не только практическую сторону, меня интересует и теоретическая часть вопроса о значении, роли и формах подготовки преподавателя к урокам. Считая эти вопросы далеко не праздными, я жду, что они будут предметом сообщений и разбора и на страницах журналов, и на педагогических съездах, и в заседаниях педагогических обществ. Более-менее интимная сторона этого дела получила бы свое полезное развитие на заседаниях педагогических кружков, где можно было бы услышать ценнейшие указания путем обмена мнений, впечатлений, воспоминаний о тонких, трудно уловимых на бумаге, нюансах педагогической практики.

Н. Кнорринг.

О преподавании физико-математических наук в русской средней школе.

СТАТЬЯ IV).*

О ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ.

В предыдущих статьях я указывал на печальные последствия из рук вон плохой постановки преподавания математики в наших старых школах. Не лучше обстояло дело и с физикой, пожалуй даже еще хуже. Опытная наука, основанная на фактах, доставляемых наблюдением и опытом, изучалась совершенно отвлеченно, «с мелом в руках», на классной доске, в лучшем случае с обыкновенно «неудачными» демонстрациями. Изучая так природу, заучивая наизусть законы природы, умея чертить «объяснительные» чертежи, выводить разные формулы, иногда даже, впрочем редко, умея решать физические задачи «на вычисление», ученики природы этой совершенно не чувствовали, не знали, не понимали. Чертежи и формулы были чем то для них самодовлеющим, оторванным от природы. Выводя формулы, делая выкладки, они занимались не физикой, а геометрией и алгеброй. Физическая, а тем более техническая интерпретация полученных формул были им совершенно не доступны. «Хорошо знающий» «закон Ома» ученик, совершенно терялся, если Вы задавали ему напр. такую простенькую задачу: какой ток проходит через полуверстную 50-свечную лампочку, включенную в 200-вольтову сеть и какого ее сопротивление? Начертить схему задачи он конечно тоже не сумел бы. А сделать что-нибудь самому своими руками, этому «книжнику» было бы совершенно не под силу.

Высшая школа своими лабораторными занятиями вводила некоторый корректив, но, во-первых, далеко не все шли в высшую школу, а, во-вторых, и характер и результат занятий в высшей школе были бы совсем иные при правильной постановке дела в школе средней.

Далека была от жизни средняя школа не только по методам обучения, но и по своим программам. Конечно, школа никогда не

*) См. «Русская школа за руб.», №№ 4, 5—6, 9.

угонится за жизнью; наука и тесно связанная с ней техника развиваются непрерывно, а в наше время и весьма быстро; школьные же программы всегда консервативны, и трудно требовать, чтобы они стояли в «уровень сегодняшнего дня». Все же можно желать, чтобы они не представляли состояния науки «в прошлом столетии», как это было нормально в нашей старой школе. Таким образом, ни то, чему учили, ни то, как учили, не могло считаться удовлетворительным, и преподавание физики испытало на себе может быть еще более существенные, чем математика, влияния новых идей, сказавшиеся на коренной реформе программ и методов преподавания нашего времени. Наши дети, если они находятся в нормальной современной школе, «проходят» физику совсем не так, как мы ее когда то учили.

В чем же произошло изменение и как надо преподавать физику? Рассмотрим отдельно вопрос о методах преподавания и отдельно о программах, хотя их не всегда возможно строго отделить один от другого.

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ.

«Физику надо признать труднейшим предметом школы и при том одинаково и для ученика и для учителя», говорит Н. В. Кашин, автор известной методики физики[1]). Что выбрать из необъятного матерьяла, составляющего содержание физики, даже в сравнительно узком значении этого слова? как распределить этот матерьял по времени; в частности, когда начинать с детьми занятия по физике? и, самое может быть трудное, каким путем знакомить с ним учащихся? Каково должно быть соотношение между «опытом» и «теорией?» Как поставить опыт, насколько развить теорию и т. п.? — Вот ряд вопросов, весьма трудных для разрешения и далеко еще не разрешенных окончательно, не смотря на то, что в преподавании физики как бы установились уже определенные приемы и программы.

Исходя из того, что физика есть наука опытная, а также из того соображения, что изучение того или иного «предмета» в школе должно по возможности повторять собою путь, фактически пройденный данной наукой в ее развитии, мы легко придем к разделению школьного курса физики на *пропедевтический и систематический*. В первом, который будут проходить дети млад-

[1]) Н. В. Кашин. «Методика физики». Пособие для преподавателей физики, 3 изд. перераб. и дополненное. Москва 1922. стр. 22.

ших классов (I—III), будет преобладать наблюдение и «опыт», лабораторно-эвристический метод преподавания. Во втором центр тяжести переносится на теорию. Но конечно посильное умозаключение, обобщение, вывод явится необходимой составной частью метода преподавания и на первой ступени, равно как опыт, свой или чужой, часто классная демонстрация всегда должны предшествовать теории, лежать в основании ее на второй ступени. — И в том и в другом случае обучение должно вестись с накопления фактов, которые непосредственно ведут к простейшим умозаключениям, проверяемым на новых фактах, с необходимыми при этом изменениями и дополнениями сделанных раньше выводов и т. д., с постепенным переходом к научным рабочим гипотезам и научным теориям. На всем этом пути, с самого начала, с первого шага ребенка первого класса изучение физики, т. е. внешнего мира должно вестись «мерою и числом», а в старших классах систематическое прохождение физики должно вестись строго научно, с применением, и при том самым широким, математических методов исследования, таблиц, графиков, уравнений, а сообщаемые учащимся и выводимые ими самими «законы явлений» и «научные теории» должны быть облечены в строго научную математическую форму. — Читать книгу величайшей мудрости, книгу природы может только тот, кто знает язык, которым она написана. А написана она языком математическим, и знаками и символами ее являются математические формулы и геометрические фигуры. Так сказал величайший учитель новой физики Галилео Галилей. Мир создан «мерою и числом и весом».

После этих соображений перейдем к более детальному разбору метода преподавания на каждой ступени.

Назначением пропедевтического курса является ознакомление ребенка с фактами, с теми явлениями природы, с которыми он встречается в жизни на каждом шагу, только часто их не замечая, не обращая на них внимания. Ознакомление это должно быть безусловно «фактическим». И вот тут то и заключается наибольшая трудность проведения этого курса, как и вообще курса физики. Знакомиться с фактами, т. е. с явлениями природы можно различно.

1. Ученику о них можно *рассказывать.*

2. Ученику их можно *демонстрировать,* путем классных опытов, демонстраций, производимых учителем.

3. Ученик их может *наблюдать* под руководством учителя, обращающего еще внимание на то, мимо чего он или по привычке

к ним или же по непривычке к наблюдениям проходит, не замечая.

4. Наконец, ученик может получить сам данное явление, путем произведенного им самим *опыта в лаборатории.*

Каждый из этих способов знакомиться с фактами, с жизнью природы, имеет свои достоинства и недостатки, определяющие место и меру его применения.

1. Наихудшим методом является конечно *рассказ* учителя и *слушание* учеников. «Природу надо изучать среди нее самой». Заменять факты, явления природы, рассказами о них можно только в крайнем случае полной невозможности дать учащемуся самый факт. Никогда никакой рассказ не заменит факта, не создаст той живой заинтересованности, без которой физика надлежаще не выполняет своего назначения, как школьный предмет преподавания, не научит понимать явления и законы природы и пользоваться ими для целей развития нашей материальной и духовной культуры. И тем не менее совершенно отказаться от этого способа обучения физики нельзя, и такой отказ был бы большой ошибкой. Во первых, есть целый ряд явлений, который или совсем не может быть фактически воспроизведен в классе или потребовал бы сложных и дорого стоющих приборов, что было бы не под силу скромным обычно средствам школьного физического кабинета; во вторых, все явления, с которыми ученик должен познакомиться в пределах школьного курса физики, физически не могут быть ученику показаны. Поэтому к методу рассказа о фактах прибегать придется. Надо только чтобы из метода главного, каким он был в наших старых школах, он стал методом второстепенным, добавочным, лишь разъясняющим и дополняющим тот ряд фактов, который ученику показан или им самим воспроизведен в лаборатории, иллюстрирующим те выводы, что сделаны учениками из фактов, ими наблюденных или опытно воспроизведенных. — Заключенный в такие рамки рассказ о фактах не только не вреден, но даже весьма полезен; может и должен оживить прохождение курса физики, заинтересовать детей. В этом рассказе, носящем жизненный конкретный характер, найдет себе место с большой пользой для дела история физики и биографические сведения о знаменитых ученых. Так поставленный рассказ может и должен применяться на протяжении всего обучения физики, как в курсе систематическом, так и в курсе пропедевтическом. Рассказ необходимо иллюстрировать соответствующими картинами и портретами ученых. Рассказ надо соединить с чтением в классе учителем и вне класса учениками «физических хрестоматий».

2. Прекрасным во всех отношениях методом ознакомления с фактами, является *демонстрирование учителем на уроках физики явлений природы.* Конечно и здесь активным является учитель, а ученики пассивны. Но, во первых, ученики не только слышат о явлении, а и видят его; притом видят в специальной постановке, оттеняющей суть явления, во вторых они знакомятся при этом с физическими приборами, с их устройством и употреблением. Очень часто при этом ученики сами в значительной степени принимают участие в постановке демонстративного опыта, помогая учителю. Большим достоинством классных демонстраций является то, что они не отнимают ни у учителя ни у учеников много времени. Является крайне желательным производить опыты-демострации в физическом кабинете, отбрасывая с помощью эпидиоскопа на экран всю опытную установку.

Что касается значения классной демонстрации, как метода преподавания , то надо иметь в виду, что опыт-демонстрация является лишь *иллюстрацией* законов природы, изучаемых учениками, а не в коем случае не их доказательством.[1]) Соответствующее понимание классного опыта должно быть внушено ученикам.

Слабой стороной классного опыта является весьма частая их неудача, когда они не доказывают, а как раз опровергают «закон». Нужно большое внимание, предварительная подготовка каждого опыта, большое умение со стороны учителя, даже ряд «военных хитростей», чтобы опыт «удался» и не вызвал в учениках не только разочарования, а даже отрицательного недоверчивого отношения к самим «законам природы» со стороны учащихся. С другой стороны, демонстрирование явлений классным опытом ни в коем случае не должно походить на «показывание фокусов». Чуткий и опытный преподаватель не будет бояться случайно неудачного опыта и даже воспользуется им, выяснив ученикам причины неудачи, для иллюстрирования изучаемого явления так сказать с другой стороны. Затем, чтобы не создавалось у учеников впечатления о необходимости специальных, «нарочно для физики» построенных приборов, специальной «подгонки» условий, «без чего ничего не выйдет», весьма желательным

[1]) См. по этому поводу ряд интересных замечаний в прекрасной книге В. В. Лермантова «Методика физики и содержание приборов в исправности». 2 изд. 1923 г. Москва—Петроград. стр. 49, 60—73 и др. Следует отметить здесь, что В. В. Лермантов не сторонник проэктирования опытов на экран (стр. 68).

является пользоваться для демонстраций самыми простыми, часто тут же на глазах учеников из подручного материала сооруженными приборами.

3. Перейдем теперь *к наблюдениям над явлениями природы.* Это один из прекраснейших методов изучения не одной только физики, к сожалению недостаточно у нас развитый, не только по причине общей схоластичности и косности нашей старой, а часто и новой школы, но еще и потому, что его невозможно осуществить в пределах класса.

Огромные достоинства метода наблюдений заключаются в следующем. — Прежде всего развивается внимание, вдумчивое отношние ученика к окружающему его внешнему миру. Он часто с удивлением и всегда с удовольствием отмечает, как много интересного, подчас захватывающего находится около него, мимо чего он так привык проходить не замечая, «мертво». В нем пробуждается великий дух исследователя. Затем в наблюдении природа дается ему так, как она есть естественно, а не в искусственной обстановке физических кабинета или лаборатории. Здесь у него не может появиться так частое у учеников скептическое отношение к фактам; факт, им наблюденный, имеется не только «в физике», но и в жизни окружающей его природы, не «выдуман», не специально создан для «опыта», а дан во вне, в природе, без всякого нарочитого вмешательства учителя. Учитель лишь обратил на него внимание ученика. Наконец, наблюденный в природе факт-явление совершается всегда в индивидуально сложной обстановке, часто не только затемняющей суть явления, но и просто искажающей его. И вот тут то благодарная почва для учителя развить в ученике способность разбираться в явлении, анализировать, выделять действующие факторы и выяснять относительное значение каждого из них, не поддаваться первому напрашивающемуся объяснению явления, уметь пользоваться статистическим методом и т. д.

Только наблюдая природу ученик действительно живет с нею, чувствует с затаенным восхищением и никогда не ослабевающим вниманием пульс ее жизни.

К сожалению, осуществление «наблюдений над жизнью природы» в пределах класса почти невозможно и требует загородных экскурсий, а также далеких поездок. Первое часто трудно осуществимо, а второе если и осуществимо, то только в вакационное время. Трудности эти часто почти непреодолимы, особенно для наших зарубежных школ. Но значение наблюдений и вообще

знакомство с природой среди нее самой, в Великой Лаборатории Природы так велико, что каждый учитель, каждое учебное заведение должно прилагать все старания к его осуществлению и не жалеть на это средств.

4. Наблюдения над явлениями в природе тесно связаны с *лабораторными практическими занятиями* учеников. В природе факт наблюдается и изучается так, как он создается, во всей сложности фактической обстановки при одновременном действии целого ряда факторов, часто второстепенных, но сильно искажающих явление. И вот, в специально поставленном опыте, в лабораторной практике особо подбираются условия, при которых искусственно вызывается явление. Условия опыта, «практической задачи» соответствуют вопросу, который себе ставит экспериментатор, — ход явления — опыта является ответом на поставленный вопрос. Только наблюдение в соединении с опытом, а часто, особенно при современном развитии науки, лишь один опыт способствует правильному научному исследованию явлений, выявлению «законов явлений». Значение опыта столь велико, что самые науки, им пользующиеся, получили название опытных наук, и современная физика целиком обязана своим сказочным развитием именно опыту.

Немудрено поэтому, что при реформировании преподавания физики решено было ввести опыт в школу и при том не только как классную демонстрацию, но и как орудие исследования, самостоятельного исследования учеников, оборудовав для этого специальные школьные лаборатории взамен или наряду со старыми физическими кабинетами.

Немудрено поэтому также, что в этой области замечается увлечение, «перехватывание через край», как естественная реакция против старой схоластической школы, против «меловой физики». В настоящее время мы уже имеем достаточный опыт в деле введения в среднюю школу практических лабораторных работ учеников не только в З. Европе и Америке, но и у нас в России, а потому является возможным уже отдать себе отчет в том, в какой мере могут быть введены при прохождении курса физики в средней школе самостоятельные лабораторные занятия учеников, как их поставить, как сочетать с классным теоретическим преподаванием, какова должна быть в связи с этим программа физики, как ее распределить между пропедевтическим и систематическим курсами и т. д.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 121 - 140

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Вопросы эти весьма сложные и трудные для разрешения и далеко не разрешенные. И сейчас еще по этому поводу между практиками-педагогами не только имеются разногласия, но больше, — намечается ряд поправок к слишком большому увлечению «лабораторно-эвристическими методами преподавания», поправки, явившиеся именно в результате многолетней и коллективной практики в этом деле. — Речь идет, конечно, не о возврате к старой «меловой физике», а о рациональной постановке новой школьной физики, о согласовании метода с целями, преследуемыми школой вообще и преподаванием физики в частности.

Вопрос слишком сложный и важный, и мы посвятим ему специальную главу.

(Продолжение следует).

Варшава.
Октябрь 1924 г.

Проф. Д. М. Сокольцов.

Метод рисования по творческому воображению или фантазии.

I.

Вглядываясь в психологию детского творчества, мы заметим одну черту, которая проходит на всем пути его развития. Для ребенка, только что начинающего рисовать, вполне естественно, изображая человеческую голову в профиль, нарисовать и второе ухо, т. к. он стремится во всей полноте изложить графически все свои переживания. Изображая ту же голову en-face и затрудняясь нарисовать в таком положении нос, ребенок выбирает самое легкое положение — профиль и пририсовывает нос там, где находит необходимым.

Однако, изображение одних и тех же предметов у детей различно: рисуя, напр., ту же человеческую голову, некоторые изображают большой нос, другие, опуская эту часть или замечая ее между прочим, сосредсточивают внимание на глазах и т. п., иными словами, дети изображают то, что сильнее фиксируется в их переживании. Отсюда различие первых детских рисунков: дети священника хорошо изображают церковь, дети коннозаводчика — лошадь, машиниста — железную дорогу и т. п.

Задавая вопрос детям, только что попавшим в школу, что они умеют рисовать, можно всегда слышать: «а я умею рисовать домики, а я людей, а я — лошадок». Говоря так, ребенок подразумевает то, что ему особенно удается в изображении, но рисовать он может буквально все свои образы и представления, и чем больше их, тем свободнее он приступает к рисованию, тем ярче играет его фантазия.

Если на пути творчества ребенка иногда и встречаются затруднения, то он легко и свободно преодолевает их, выходя из создавшегося положения.

Ниже помещенный рисунок девочки С. 5 лет, исполнен по собственному почину. С. со средними способностями к рисованию и ни от кого еще не получала указаний, как надо рисовать.

На рисунке изображен хоровод. В хороводе участвуют девочки и мальчики. Фигуры, изображенные с длинным туловищем — девочки, с коротким или совсем без туловища — мальчики. Слева стоит дерево; ряд волнообразных линий над хороводом — стая птиц, в левом углу над деревом цветок.

С каким критерием мы можем подойти к этому рисунку, как не с высшей похвалой автору, перешагнувшему все препоны в желании показать свои настроения. Перед нами целое художественное произведение: летний день, дети веселятся,

и птички летают, и цветок распустился... весело, радостно, хорошо.

Но посмотрим теперь, какие преодолела художница затруднения в «создавшемся положении».

Нарисовав первый ряд фигур хоровода, а затем второй, автор должен был показать, что хоровод представляет из себя непрерывное кольцо, что все участники держатся рука за руку. Не зная, как изобразить по горизонтальному овалу ряд фигур, автор считал естественным у крайних фигур в обоих рядах руки удлинить. Нужды нет, что рука получилась в два раза длиннее роста человеческой фигуры, смысл сохранен: все участники хоровода держатся рука за руку. Но и после этого автору все же показалось что «хоровод» не получается, т. к. все фигуры расположены лицом к зрителю, поэтому пришлось во втором ряду (считая сверху) зачертить лица и т. обр. получились фигуры обращенные затылком к зрителю, с волосами.

Дети ведут хоровод около дерева и как следствие — дерево рисуется рядом с хороводом. За деревом цветок, и он рисуется над деревом. В небе летят птицы, как следствие они рисуются над хороводом. Хоровод идет по земле, поэтому под ногами фигур рисуется «земля» — бумага затушевывается карандашем.

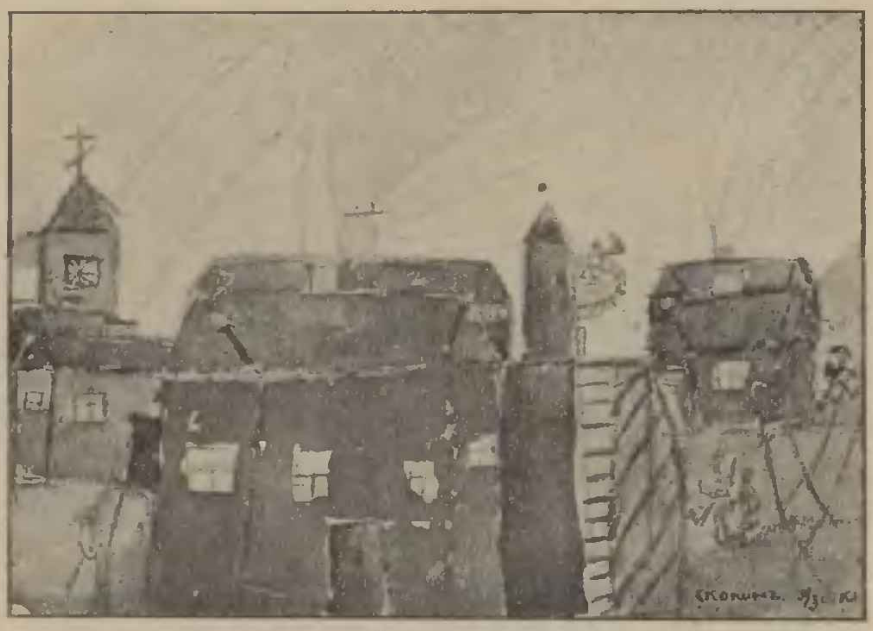
Все указанные следствия вытекают логически и не служат тормазом к проявлению своей фантазии. Нарисовав картинку, С. с радостью бежит ко мне, нисколько не стесняясь работой и давая определенные ответы на мои вопросы. Дети рисуют как бы под стимулом очарования собственного творчества, форма всегда готова, выражение найдено, и «муки творчества» детской психологии непонятны.

Перед нами другой рисунок мальчика 7 лет С., с явными способностями к рисованию, рисунок, сделанный по собственной инициативе *).

На рисунке изображен город, в левой стороне церковь, в правой — минарет. По улице едет на осле турок с повязкой на голове, рядом другая фигура. На минарете ведет лестница, у лестницы перила. Мальчик свободно преодолевает встретившиеся препятствия, приписывая перила «сбоку»; форма найдена, выражение готово, и автор нисколько не стесняется неправильным положением перил с точки зрения развитого воображения взрослого.

*) См. след. страницу.

И ребенок прав по своему: придет срок, и все сегодняшние ошибки он заметит легко, когда укажет на это время непринужденного развития природы учащегося.



Связь между психофизическим развитием ребенка и его рисованием непрерывная. Т. обр. богатая фантазия и свободное преодоление препятствий являются характерной чертой для младшего возраста учащегося. Но свободное преодоление с годами становится связанным и наконец совершенно невозможным. С наступлением переходного возраста, когда появляется критическое отношение к окружающему, собственное творчество учащегося его не удовлетворяет, и в этот момент рисование по фантазии может принести существенный вред. Хоровод, удавшийся ребенку в возрасте пяти лет, для того же ребенка в двенадцать лет может казаться трудно исполнимой задачей, т. к. в это время он уже предъявляет больше требований, чем раньше. В сущности говоря, если бы мы сравнивали детское творчество с творчеством взрослых, то заметили бы, что способность к изображению своих фантазий у взрослого с годами развивается, идет вперед, у детей же назад. Поэтому нужно быть особенно осторожным, когда приходится выбирать материал для рисования по фантазии, и учитывая эту сторону, трудные задания в смысле композиций давать в младшем возрасте, переходя с годами на более простые задания и считаясь, само собой, с общим развитием учащегося.

Т. обр., теряя способность рисовать по фантазии, ребенок к этому возрасту приобретает способность рассуждать, и теперь

мы вправе ему предложить материал, где бы эта новая способность могла найти применение.

Таким материалом является рисование с натуры, поскольку оно выражается принципом трех измерений, а также занятия стилизацией и композицией.

Практически мы установили переход к новым занятиям в возрасте 10—12 лет. Однако, необходимо указать, что невозможно провести точной грани срока такого перехода: это зависит от общего развития учащегося, его интеллигентности, если можно так выразиться, и, наконец, его склада эмоциональной жизни. Л. С. Шнеерсон в книге своей («Психология интимной жизни ребенка») особо выделяет путь эмоциональной жизни ребенка, который проходит независимо от общего его развития, от его способности к умственной деятельности. Но, само собой, характер эмоциональной жизни может до известной степени видоизменяться в зависимости от развития, принимая тот или другой оттенок.

Раннее общее развитие учащегося в большинстве случаев обуславливает возможность более рано начать рисование с натуры в том смысле, как это мы указали. Однако, наличность сильно развитой эмоциональной стороны, сохраняющейся более или менее продолжительное время, позволяет продлить время рисования по творческому воображению. В нашей практике бывали случаи, когда учащийся вполне удовлетворялся собственным несложным творчеством и в 14 лет.

Ученики с исключительными способностями к рисованию сохраняют способность рисовать по фантазии в продолжение всего своего развития.

Т. обр., считаясь с психологией детства, мы выбираем естественный путь развития учащегося, как бы продолжаем то, чем он уже занимался — это рисование по творческому воображению или фантазии. Рисуя по фантазии, учащийся естественным путем развивает подвижность глаза, ловкость руки, приобретает понятие о цветах и красках. Но, повторяем, основывая метод преподавания на фантазии учащихся, мы должны уметь вызвать ее: на уроках, ведущихся по методу творческого воображения, должно быть создано интимное настроение. Под рукой мы имеем то преимущество, что перед нами дети, расположить которых к себе во много раз легче, чем тех же учеников в пору их старшего возраста. Маленький ученик не стесняясь

охотно делится своим настроением, у него еще нет скрытности, которая появится с годами.

Помня об этой последней стороне детской души, мы перейдем теперь к изложению метода рисования по фантазии.

II.

В наших целях пробудить фантазию ребенка, и если он сам говорит: «разрешите нарисовать мне, что я придумал», то мы пользуемся этим, предоставляя рисовать картинку по его неограниченному творческому воображению. Чаще всего можно ожидать этого от детей, творчески одаренных.

Иногда преподаватель сам может прибегнуть к этому методу и предоставить детям свободу в рисовании, изобразить то, что нравится, проявить свою фантазию.

Располагаясь таким образом к работе, ребенок заинтересовывается уроком, в этом мы видим большое преимущество, однако эта сторона метода имеет и свои недостатки.

Дети, мало одаренные фантазией, теряются и не знают, что рисовать, и если нет у преподавателя известной близости к детям, то застенчивые по натуре ученики стесняются обратиться за советом или сказать, что они не знают, что делать, и начинают придумывать в буквальном смысле этого слова: «что бы нарисовать?»; т. обр. теряется и самый смысл задания. Поэтому метод этот не может быть применим к целому классу, но в отдельных случаях вполне оправдывает свое назначение. С другой стороны, к методу этому нельзя прибегать часто: раз удавшаяся картинка побуждает ученика повторяться, поэтому, поощряя такую работу, преподаватель в каждом отдельном случае должен учитывать те препятствия, какие пришлось преодолеть исполнителю. Мерой поощрения можно довести ребенка до того, что и плохо исполненная работа будет удовлетворять его вполне, и нет гарантий против того, что ребенок снова попытается получить поощрение — снова нарисовать картинку в «духе» первой.

Работа соседа может дать новую мысль для рисования. «А я нарисую по-своему, он не так нарисовал железную дорогу», говорит ученик, рассматривая рисунок соседа. И появляется новая железная дорога, пририсовывается семафор и железнодорожная будка. Иногда ребенок сам суживает круг воображе-

ния, предлагая нарисовать картинку к какому-нибудь рассказу или событию, к чужому, а в некоторых случаях и к собственному стихотворению.

Т. обр., мы переходим к методу ограничения творческого воображения.

III.

При методе ограничения мы возбуждаем фантазию 1) чтением или рассказом сказок, небольших сценок, стихотворений и тех школьных событий, которые заинтересовали учащихся, и 2) исполнением на рояли или на другом инструменте несложных мелодий с определенным настроением подъема, печали и т. д.

Рассказ и чтение должны быть проникнуты настроением, воплощаться в художественные образы, считаясь со вкусами слушающих. Как образец, мы помещаем стихотворение «Елочные гости» М. Пожаровой:

«Стук, стук, стук! — Кто стучит?
— Древний дедка — бородач
В ледяных онучах,
На зверьках приехал вскачь
Из лесов дремучих.

Дедушка — мохнатик,
Пуховой халатик!
Поглядим-ка в щелку:
Он привез нам елку.

Стоп, зайчата у крыльца!
Довезли салазки.
Дед бормочет без конца
Снеговые сказки.

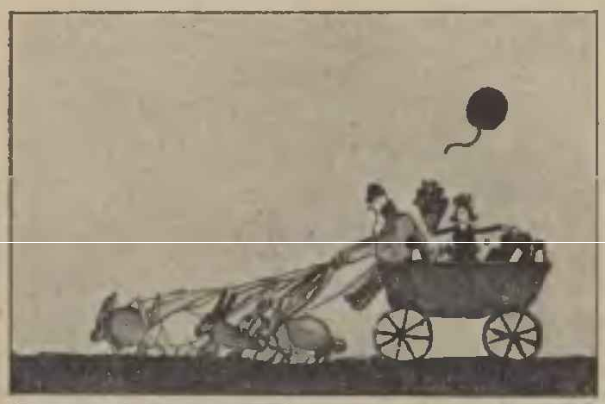
Борода метелкой
Сеет иней колкий,
Сеет бисеринки,
Вьюжные снежинки.

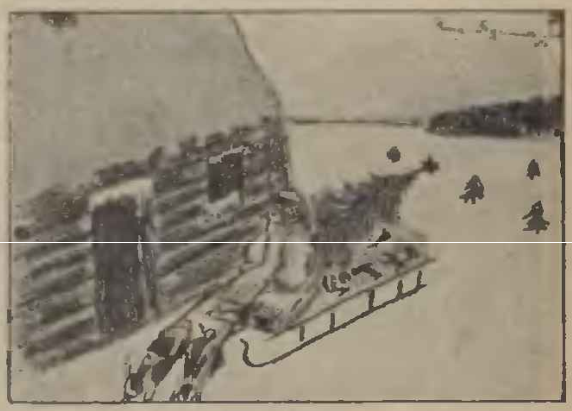
«Топ, топ, топ! — Кто бежит?
— Это Пряник чудодей,
Вкусный человечек,
Тащит вороха сластей,
Бус, орехов, свечек.

Пряничный болванчик
Золотой кафтанчик!
Здравствуй гость румяный,
Сахарный, медвяный.

«Дзинь, дзинь, дзинь!» — Что звенит?
— Весь в бубенчиках возок —
Мчится конь ретивый:
Деревянный скакунок
С расписною гривой.

На возке подарки,
Все пестры и ярки:
Дудки и хлопушки
Бубны, погремушки . . .





Ограничивая фантазию ребенка известными рамками, мы стараемся расширить ее стороны, предоставляя выбирать учащемуся сюжеты по своему усмотрению, считаясь с своим настроением и вкусом.

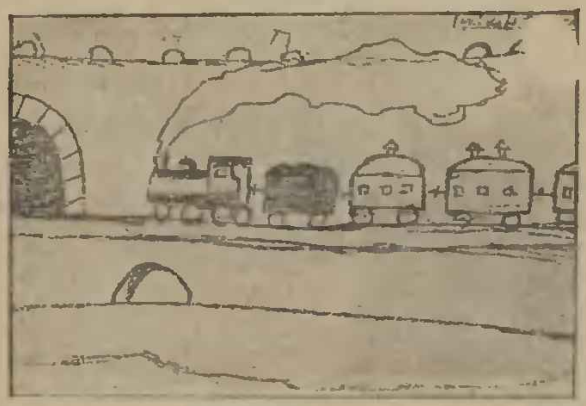
В воспроизводимых рисунках*) к помещенному стихотворению мы видим полное разнообразие фантазии учащихся, которые выбирают мотивы по собственному желанию.

Считаясь с тем обстоятельством, что стихотворная форма подчас трудно воспринимается детьми, мы выбираем стихотворения несложные.

При методе ограничения словом. преподаватель заранее должен быть подготовлен к уроку, выбрать подходящий рассказ или стихотворение **).

Возбуждая детскую фантазию музыкальным произведением, мы пользуемся игрой на рояли учеников. уже владеющих более или менее техникой исполнения. В настоящее время, когда обучение музыке в средних учебных заведениях признается настоятельно необходимым и когда таковое действительно проводится в жизнь, иллюстрирование музыкальных произведений не составляет затруднений в смысле практического применения.

Ниже мы приводим два рисунка, вызванных исполнением «Солдатского марша» Грига. У рояля ученик первого класса П.



№ 1

№ 2

*) См. стр. 129.

**) Для этой цели нами составлена хрестоматия для рисования по творческому воображению, которая служит пособием при рисовании.

Рисунок № 1, исполнен малоспособным учеником Г. 11-ти лет, № 2 — учеником с выдающимися способностями К. — 12-ти лет. В первом случае ритм марша вызвал впечатление ритма железной дороги, во втором случае — ритма галопа, а отсюда по ассоциации, в первом случае — тунель, арка моста, во втором — горы, дающия эхо стука копыт, а на первом плане развалины, как глухое место природы.

При рисовании по фантазии, пользуясь музыкальным произведением, мы должны считаться с тем, чтобы произведение было доступно пониманию учащихся, с другой стороны надо учесть и способность ученика вообще рисовать по фантазии. Поэтому нельзя давать такую работу в возрасте, когда звуки и мелодии еще слабо понимаются, но равным образом надо следить, чтобы учащийся еще не утратил способности рисовать по фантазии.

Мы смотрим на рисование по музыкальным произведениям, как на способ расширить кругозор учащихся, которые наглядным образом убеждаются, что звук до известной степени можно переложить в образ, поэтому, не увлекаясь иллюстрированием мелодий, мы находим целесообразным уделить им два — три часа в году.

Сравнивая работы учащихся по методу ограничения, мы отмечаем интересные подробности, которые характеризуют возраст учащихся. В младшем возрасте метод ограничения воображения не служит тормазом к проявлению неограниченной фантазии, ребенок пользуется мотивом более свободно, приспособляясь к нему во много раз легче, поэтому творчество его многограннее. В старшем возрасте, наоборот, ребенок подчас буквально передает возбуждающий его к творчеству мотив, внимательно относясь ко всем деталям и мелочам.

Иллюстрации младшего возраста полны собственных прибавлений, в старшем они относятся к прочитанным сценкам, рассказам, стихотворениям, но и в случае, если учащийся затрудняется, у нас под рукой масса школьных событий, которые ежедневно проходят перед глазами учеников и преподавателя и которые нужно лишь умело напомнить, чтобы вызвать живой интерес и подъем к рисованию.

Что касается иллюстрирования музыкальных произведений, то нет нужды, что рисовать по музыкальным произведениям могут 10—12 человек из класса, весь класс заинтересован

своеобразной задачей, а, значит, и принимает посильное участие в работе.

Кроме того, следует также отличать ложную ассоциацию, которая связывается не с внутренним содержанием произведения, а с внешними признаками его.

На том же уроке, исполнитель марша Грига И., зная название этого произведения, нарисовал роту солдат, идущих по дороге. Название «Солдатский марш» ассоциировалось с ротой солдат.

Заканчивая нашу статью, мы напомним, что преподавателю необходимо учитывать указанные особенности, знать учащихся и целиком войти в жизнь как их общего, так и художественного развития.

Михаил Хрисогонов.

Русская школа Латвии.

В отличие от ряда стран западной Европы, русская школа Латвии пользуется всеми правами гражданства. Эмигрантов в Латвии сравнительно мало; главную часть русского населения составляют коренные жители поселков и городов Латталии и левого побережья Двины в районе Двинск-Иллукст и давно уже живущие в Риге торговцы, промышленники и представители свободных профессий. Отдельными островами и островками русское население сидит в Либаве, Митаве, Туккуме, Якобштадте, Бауске, в Вольмарском и в Тальсенском уездах. Почти вся Латталия, а также Иллукстский уезд Земгалии и вообще полоса левого берега Двины, начиная от Якобштата и дальше на юго-восток до границы, покрыт сетью русских крестьянских поселений. Жители, преимущественно старообрядцы, давно уже поселились здесь и прочно срослись с местной обстановкой. Отдельные старообрядческие поселки вкраплены в остальное население и дальше на запад, до Митавы и Риги включительно.

18 ноября 1918 года Латвия объявила себя самостоятельным государством с демократически-республиканским образом правления; преодолев нашествие красных войск и освободившись от Бермондта, население Латвии могло приступить к мирному созидательному труду примерно летом 1919 года. С этого времени идет работа и по строительству русской школы, основанная на положениях общего школьного закона (прилож. I) и специального, определяющего права автономной школы национальных меньшинств (прилож. II).

Работу пришлось начать почти совсем сначала. Для создания школьной сети необходимо было установить географическое распределение и численность учащихся[1]); несколько случайный в начале подсчет стал на более прочную почву после вселатвийской переписи 1920 года[2]); с тех пор сведения систематически попол-

[1]) Считаю приятным долгом засвидетельствовать искреннюю благодарность А. П. Саллаку и К. Ю. Еремееву, с большой предупредительностью предоставившим мне возможность работы в архиве Русского Отдела М. Н. П. и помогших мне ценными указаниями.

[2]) Общую картину дает табл. 1; следует заметить, что сведения, касающиеся числа детей школьного возраста в декабре 1921 г., вероятно

няются; новую основательную проверку должна дать очередная общая перепись 1925 года. Количеству примерно сорока тысяч школьников должны бы соответствовать около тысячи классов[1]). Число это однако еще не достигнуто. Все же очень многое уже сделано[2]); пример некоторых других меньшинств показывает, что достижения могли бы заметно прогрессировать, если общество интенсивно помогало бы государству в финансировании школы. Правда, открыт ряд частных учебных заведений; однако многие из них, если не все, должны строить свой бюджет на плате за учение; школ, содержимых общественными организациями исключительно ради служения просвещению, как будто еще нет. Государство может открывать новые школы только в пределах бюджета, создаваемого в зависимости от целого ряда обстоятельств, не связанных с вопросами просвещения; частная предприимчивость решается открывать школы только там, где есть основания предполагать, что удастся свести концы с концами. В итоге города Латгалии еще дожидаются удовлетворяющего их запросы числа школ; сравнительно хорошо обстоят дела в Либаве и Риге.

Некоторое затруднение представлял, а отчасти представляет и теперь, вопрос этнографического порядка. Белоруссы оффициально считаются самостоятельной культурной единицей; русские жители Латгалии (части бывшей Витебской губ.) однако часто сами не знают, великороссы ли они или белоруссы. В связи с этим состав русских школ иногда меняется[3]). В общем, сеть основных и средних школ наметилась к 1921 году и с тех пор неуклонно развивается[4]).

Крупным недостатком общей школьной сети является однако, на мой взгляд, очень незначительное число технических и профессиональных школ. Кроме двух технических школ, в Риге и Двинске, существуют пока курсы стенографии (в Риге), — бухгалтерии (в Либаве) и рукоделия (в Режице). Между тем, именно

ниже действительности. Число голосов, поданных при выборах в Сейм в 1922 г., хорошо иллюстрирует разницу между городом и мало сознательной провинцией — Латгалией; в Курляндии не были выставлены русские списки.

[1]) При обзоре школьной сети следует исходить из количества классов; число школ не дает ясной картины — многие из них еще не развернулись до полного комплекта. См. напр. табл. 7.

[2]) См. таблицы 2. 3. 4. 5. 6.

[3]) Так, в 1921 г. около 30 основных школ Люцинского уезда были перечислены в Белорусский Отдел М. Н. П.

[4]) См. табл. 3.

технически-профессиональной школе предстоит большая и важная задача — освободить высшие ступени общеобразовательной средней школы и высшую от элемента, дарования которого лежат в иной плоскости, и воспитать из него здоровое телом и духом поколение мастеров, искусных в своем ремесле, способных принимать сознательное участие в творчестве ткани хозяйственной и культурной жизни страны.

Педагогические учреждения для детей дошкольного возраста существуют пока только в Риге и в Либаве, притом в очень скромном количестве. Открывать детские сады предоставляется энтузиазму частной инициативы не только в Латвии. Детские сады однако есть, и соразмерно с ростом благосостояния страны увеличится и их число.

Вопроса о внешкольном образовании пока не приходится касаться; оно находится еще в начальной стадии развития.

Со школьными планами и программами удалось справиться сравнительно легко. Первоначально преподавание велось по «Игнатьевским» программам. В дальнейшем, применительно к нормам латышской школы и отчасти с использованием программ немецкого меньшинства, были разработаны новые учебные планы[1]) и программы. Программа основной школы едина; из типов, намеченных для средней школы, проведены в жизнь три: реальная школа (физико-математические науки и один западно-европейский язык), реальная гимназия (физ.-мат. и латинский яз.) и неогимназия (с двумя обязательными новыми языками). Два наиболее интересных типа пока не осуществлены: славянская гимназия, с одним из современных славянских языков вместо латинского, и классическая, с обоими древними языками. Лично от себя замечу, что столь интересный славянский тип может быть полноценным только при условии включения в его программу латинского языка — ибо все славянские культуры, за исключением разве болгарской, испытали существенное влияние римской культуры в разных ее проявлениях; в сфере восточно-европейской духовной культуры греческий язык, непосредственно связующий Москву с Византией и античностью, и значит классическая гимназия, намечающая сверх того через Рим связь России с Западной Европой, является необходимым условием достижения вершин и понимания корней русской духовной культуры. Эти два типа школы, которые могли бы богаче других влиять на молодежь и на общество, существуют пока только теоретически.

[1]) См. табл. 8. 9. 10.

Материальные вопросы — помещения и учебных пособий — с самого начала были практически наиболее крупным затруднением, окончательно не ликвидированным и до сих пор. Главная область руского заселения, Латгалия, особенно жестоко пострадала от разрушительных действий войны; вопрос школьного строительства в самом прямом смысле слова оказался поэтому особенно важным и трудным. Выход из положения — до момента, когда все школы будут помещены в специально приспособленных зданиях — был найден тот же, что и всюду: устройство школ, худо ли, хорошо ли, в избах и частных квартирах, и работа в две смены[1]).

Учебные пособия (карты, приборы, проч.) погибли почти все во время войны. Посколько то было достижимо, их заменили самодельными; теперь приходят на помощь и мастерские учебных пособий (в Риге и некоторых других городах). Карт однако и таблиц с русским текстом нет вовсе. Сравнительно простые таблицы, напр. периодической системы, учащиеся могут изготовить сами (где нужно, с помощью преподавателя), а за пределами достижимого собственными силами начинается пустое место. Не только русского, но вообще издательства исторических и географических стенных карт в Латвии нет; исключение составляют, понятно, исторические и географические карты Латвии[2]). Пользовались и пользуются поэтому любым добром, так или иначе достижимым.

Учебников тоже очень мало; часто приходится пользоваться в том же классе несколькими различными учебниками в недостаточном для всех учащихся количестве. Русский Отдел боролся с этим бедствием систематической рассылкой учебников пачками наиболее нуждающимся школам; статья «на покупку и рассылку

---

[1]) Следует подчеркнуть, что подобные затруднения переживала и переживает **вся** школа Латвии. Почти все школы в уездах ютятся в избах и частных домах. Ремонта дожидаются еще очень многие школы, латышские и других национальностей. Так, напр., государственная латышская Митавская гимназия (преемница славной некогда **Academia Petrina**, основанной Бироном) начала свою деятельность с пятью или шестью партами в неотопленном помещении; ремонт здания **Academia Petrina** не закончен до сих пор; зимой некоторые классы мерзли основательно. Кстати, Митавская Гимназия из латышских единственная (кроме одной рижской), где преподается греческий язык.

[2]) В самое последнее время появляются латышские карты планиглобов и др.

учебников» повторяется в смете Отдела из года в год[1]). В самое критическое время русской школе пришли на помощь Америка и частная благотворительность[2]). — Старые запасы учебников исчерпаны; издательство новых в латвийском масштабе может оправдаться только для пособий основной школы, и то не по всем предметам; средняя школа остается без учебников. Помочь делу на рациональных началах возможно пожалуй только организацией издательства учебных пособий в обще-зарубежном масштабе, не для одной только Латвии, но и для всей русской диаспоры.

Ко времени возобновления работы русской школы после всех перипетий войны в Латвии оказалось слишком мало преподавательских сил, в частности для основной школы. Значительную и, может быть, самую трудную часть работы взяли на себя добровольцы педагогического дела, самоотверженно принявшие деятельное участие в востановлении жизни школы. Из них многие не обладали формальным правом преподавания. Считаясь с тяжелым переходным временем, М. Н. П. согласилось допустить их к временному исполнению должности при условии пополнения недостающих познаний в определенный срок. Для этих добровольцев и для желающих пополнить или углубить свое педагогическое образование Русский Отдел стал устраивать ежегодно летние учительские курсы, с тем рассчетом, чтобы в цикле трех курсов провести педагогическую и методическую программу, требуемую министерством от лиц, желающих преподавать в основной школе. В круг этих летних курсов входили всегда также и общеобразовательные лекции. Преподаватели, не обладавшие нужными правами[3]), брали на себя обязательство прослушать три летних курса; и каждый раз присутствовало , кроме «обязательных», значительное количество вольных слушателей.

На первых порах таким путем удалось заместить значительное количество вакансий. А что будет дальше? Для подготовки кадра новых преподавателей летних курсов недостаточно. Настоятельно нужен учительский институт, которого однако до сих пор нет.

---

[1]) См. табл. 11, ст. 5.

[2]) В 1921 г. дамский комитет Национально-демократического союза русских граждан пожертвовал 35.000 лат. рублей. Из Америки была получена партия учебников для основной школы.

[3]) «Кандидаты», «практиканты», табл. 4. и 6.

Средняя школа пока еще обеспечена более или менее[1]) образованными силами довоенных выпусков. Подготовка же новых преподавателей представляет и здесь большие трудности. Создание специального высшего учебного заведения обошлось бы непомерно дорого. Одним из возможных выходов представляется посылка будущих преподавателей, окончивших университет в Риге или в другом городе, на несколько семестров в Прагу, в центр русской университетской культуры за рубежом; было бы отлично, еслиб им можно было предоставить возможность пройти курс Русского Педагогического Института.

Единственным русским высшим учебным заведением Латвии являются Русские Университетские Курсы в Риге. Они существуют с осени 1921 года[2]) и содержатся на частные средства. В их состав входят три отделения: филологическое, юридическое и педагогическое. При наличии государственного Университета Латвии в Риге, с одиннадцатью факультетами, университетскими и технологическими, пока не приходится думать об учреждении русского университета с полным составом факультетов. Не исключается однако возможность развития и некоторого преобразования Р. У. К. в том направлении, чтобы педагогическое отделение взяло бы на себя задачу подготовки полноценно образованных преподавателей основной школы, а филологическое ставило бы своей главной задачей выпуск преподавателей русского языка и словесности, прошедших всю факультетскую программу. Тогда самый жгучий вопрос — дальнейшей жизни русской школы Латвии — нашел бы удовлетворяющее разрешение.

Митава, июль 1924 г. **Проф. Э. Диль.**

---

[1]) См. табл. 4. — Число преподавателей, показанное на табл. 3. 4. 6, превышает действительную наличность, ибо ведомости называют число административных единиц, между тем как в разных школах преподают иногда те же лица.

[2]) В начале 1921 года был основан Русский Народный Университет, существовавший немногим больше года.

ПРИЛОЖЕНИЕ I.

Закон о просветительных учреждениях Латвии.

(выборка).

4. Школы могут быть совместные, а также раздельные для мальчиков и девочек.

8. В школах и классах, где преподавание ведется не на государственном языке, последний вводится в начальной школе со второго года обучения.

9. История и география Латвии проходится в каждой школе, начиная с третьего года курса основной школы, причем детям дается также общее введение к этим предметам. В дальнейшем эти предметы должны проходиться систематически на государственном языке.

10. В школах должен преподаваться Закон Божий. Освобождаются от этих уроков те дети, родители коих подают об этом письменное заявление заведующему школой.

Прим. 2. Родители каждого вероиповедания могут требовать для своих детей преподавания вероучения, если в школе имеется не менее 10 человек учащихся сего вероисповедания.

Прим. 3. Преподавание вероучения католического, православного и старообрядческого, а также религиозное воспитание детей сих исповеданий, назначение и увольнение законоучителей этих исповеданий подчиняется их церкви (или приходу).

33. Каждый гражданин Латвии обязан обучаться с исполнившегося шестого года до шестнадцатилетнего возраста.

34. Обязательный круг обучения обнимает:

а) домашнее или дошкольное обучение (7 и 8 г.г.).

б) основную школу (9-ый до 14 г. включительно).

в) дополнительную школу (15 и 16 г.г.).

Прим. Обязательное обучение касается также слепых, глухонемых и душевно ненормальных детей, для которых должны быть учреждены особые школы или просветительные учреждения.

35. К обязательному обучению примыкает необязательное в средней и высшей школе и других просветительных учреждениях.

37. В обязательных школах, содержимых государством и самоуправлениями, все дети обучаются бесплатно.

39. Во всех обязательных школах обучение ведется на родном языке учащихся.

40. Родным языком ребенка считается язык, заявленный как родной его родителями при определении ребенка в училище, и на котором ребенок свободно выражает свои мысли.

41. Правительство и самоуправления содержат для каждой народности столько обязательных школ, сколько их требуется для их детей на основании положений сего закона.

Прим. Национальные меньшинства, граждане Латвии, имеют право требовать открытия особого класса, если в нем наберется по меньшей мере 30 учащихся, которые обучаются под руководством

одного учителя. Дети, для которых из за их малочисленности не может быть открыто ни школы, ни класса на их родном языке, могут обучаться или частным образом или, в виде исключения, в школах с другим языком преподавания.

48. По окончании курса основной школы учащиеся получают соответствующее свидетельство, дающее право на поступление без экзамена в правительственные и коммунальные средние школы, а также в частные учебные заведения, если там нет особых положений о приеме.

50. Правительство и местные самоуправления открывают дополнительные школы (ст. 34 в) в виде вечерних курсов, воскресных школ, повторительных классов при условии, чтобы общее число уроков в них было бы не менее 180. Родители и работодатели должны в определенное время освобождать молодежь от работы на предмет посещения этих дополнительных курсов.

51. Посещение дополнительных школ обязательно для всех не посещающих другие учебные заведения и не достигших 16 лет.

52. Забота о проведении обязательного обучения на местах лежит на обязанности органов местных смоуправлений, которые при решении этих вопросов приглашают представителей от учителей.

54. Родители или их заместители заявляют местному самоуправлению в указанное им время о каждом ребенке, достигшем возраста обязательного обучения.

55. (Перечисляются взыскания за незаявление (54), за пропуск учения, за непосылку в школу).

57. В уездах и городах, которые выделены из уезда, учреждаются особые школьные Правления.

58. Состав Школьного Правления:

1) член уездного или городского управления (как председатель);
2) два представителя, избираемые уездным советом или городской думой на два года;
3) уездный инспектор училищ, как представитель министерства;
4) уездный или городской врач;
5) два представителя от учителей, избираемые городским или уездным собранием латышских учителей на 1 год;
6) представитель от учителей меньшинств.

Прим. В уездах и городах, где имеются школы для нескольких меньшинств, каждое из них посылает по одному представителю от учителей; эти представители все вместе обладают одним решающим голосом, причем каждый из этих представителей подает голос в тех делах, которые относятся к школам представляемой им народности.

59. Задачи и компетенция Школьного Правления:

1) надзор и контроль над всеми обязательными школами, а также забота о распространении образования в своем округе.
2) разбор всех жалоб по школьным делам в своем районе;
3) утверждение и увольнение учителей;
4) разрешение отпусков и командировок учителям;
5) организация курсов для учителей;
6) исходатайствование правительственной субсидии и выдача

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 141 - 160

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

таковой обязательным школам, контроль над распределением пособий и их расходованием;

7) составление в своем районе школьной сети, как для латышей, так и для народностей меньшинств, а также для слепых, глухонемых и отсталых детей;

8) забота о морально павших детях, учреждением для них приютов;

9) рассмотрение и утверждение школьных бюджетов;

10) утверждение планов школьных зданий;

11) рассмотрение и утверждение учебных планов школ.

64. Независимо от контроля, осуществляемого Школьным Правлением, инспектор (основных школ) имеет право во всякое время посещать училища своего района.

ПРИЛОЖЕНИЕ II.

Закон об организации школ меньшинств в Латвии, опубликованный в Valdibas Vestnesis № 89 от 18 декабря 1919 г. (выборка).

2. Из средств, отпускаемых государством и коммунальными учреждениями на нужды средних школ всех типов, школам меньшинств предоставляется часть, соответствующая численности населения данной народности. Обязательные школы меньшинств содержатся согласно ст. 41 **закона об учебных заведениях Латвии.**

3. Каждое юридическое, а также каждое физическое лицо имеет право, согласно общим постановлениям о частных школах, основывать и содержать школы с преподаванием на языке данной народности.

4. Требования программы в школах меньшинств не должны быть меньше требований в соответственных латышских школах.

Прим. Объем обязательных требований по латышскому языку для школ меньшинств определяется Мин. Нар. Просв.

5. Надзор за школами меньшинств принадлежит Министерству Просвещения на общих основаниях.

6. Управление школами каждого отдельного меньшинства сосредоточивается в особом отделе объединенного департамента, начальники которого подчиняются непосредственно министру.

7. Начальник управления школами меньшинства является представителем своей национальности во всех вопросах культуры, с правом сношения со всеми департаментами М. Н. П. и с правом участия в заседаниях кабинета министров с правом совещательного голоса по вопросам, касающимся культурной жизни представляемой им народности.

8. Начальники отделений, предусмотренные в ст. 6, представляются через министра просвещения на утверждение кабинета министров.

10. При каждом отделе управления школами меньшинства существует Совет Школьного Отдела, состоящий из начальника данного отдела, заведующих подотделами, трех делегатов данного меньшинства и трех членов данного учительского союза.

14. Педагогическая и научная подготовка учителей, преподающих в школах меньшинств, не должна быть ниже подготовки, требуемой Правительством Латвии от учителей латышских школ.

Табл. 1.

Русское население Латвии.

		Взрослых по данным переписи, июнь 1920	Детей школьного возраста, дек. 1921	Голоса при выборах в Сейм, окт. 1922
Лифляндия	Рига	9.748	2.1[illegible]5	6.087
	Вольмарский уезд.	156	664	–
Курляндия	Либава	1.221	884	—
	Тальсенский у.	441		—
Земгалия	Туккум	37	3.913	9
	Митава	497		114
	Бауск	неизв.		6
	Якобштат	448		235[1])
	Иллукстский у.	8 721		1.894
	Суббат	146		
Латгалия	Двинск	4.590	30.426	6.634
	Креславка	343		
	Двинский у.	22.524		
	Режица	2.469		7.618
	Режицкий у.	23.277		
	Люцин	479		6.977
	Люцинский у.	11.088		
	Итого	86.225	37.955	29.574

[1]) Сведения относятся ко всему Фридрихштатскому уезду, сюда входит и город Якобштат.

Табл. 2.

Сеть русских школ Латвии в ноябре 1921 года.

	детск. сады	основные средние						другие	всего школ
		Г.	У.	Ч.	П.	Г.	Ч.		
Рига	2	9	—	17	—	1	14	6	49
Вольмарск. у.	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Либава	—	1	—	1	—	—	1	—	3
Митава	—	1	—	1	—	—	—	—	2
Бауск	—	—	—	1	—	—	1	—	2
Якобштат	—	1	—	—	—	—	—	—	1
Иллукстский у.	—	—	19	1	—	—	—	—	20
Двинск	—	8	—	1	1	2	1	—	13
Двинский у.	—	—	40	—	—	—	—	—	40
Режица	—	2	—	2	1	—	1	—	6
Режицкий у.	—	—	43	—	—	—	—	—	43
Люцин	1	1	—	—	—	1	—	—	3
Люцинский у.	—	—	39	—	—	—	—	—	39

Г. = городские; У. = уездные; П. = правительственные; Ч. = частные.

Табл. 3.

Развитие сети русских школ Латвии.

	Тип школы							учащиеся	учащие
	основные			средние			другие		
	Г.	У.	Ч.	П.	Г.	Ч.			
Ноябрь 1920 .	20	137	17	—	4	15	2	[1])	[1])
Ноябрь 1921 .	23	144	22	2	4	20	5	26.643	916
Ноябрь 1922 .	25	152	27	3	4	22	10	27.342	1003
Март 1923 . .	27	[2])	[2])	3	4	19	[2])	[2])	[2])

Г. = городская, У. = уездная, П = правительственная, Ч. = частная.
[1]) Точных данных нет.
[2]) Полной сводки еще нет есть пока сведения о 156 уездных и 25 частных основных школах в городах.

Табл. 4.

Средние школы Латвии, март 1923*)

	школ	классов	мальч.	дев.	всего	преподавателей				
						кандид.		полноправ		всего
						м.	ж.	м.	ж.	
Рига[1])	18	117	779	1774	2552	24	75	187	63	349
Либава	2	21	87	102	189	4	4	13	34	42
Двинск[2])	5	18	199	244	441	19	11	8	36	66
Режица . . .	2	10	106	129	235	17	2	10	2	31
Люцин	1	1	6	5	11	3	1	2	2	8
Креславка . . .	1	2	21	28	49	2	1	6	1	10

[1]) В том числе одно техническое, с 4 классами и 78 учащимися (мальч).
[2]) В том числе одно техническое, с 1 классом и 6 учащимися (мальч).
*) Ко времени сдачи этого очерка в печать не имелось сведений о средней школе в Бауске.

Основные школы в городах, март 1923.

	Г.	Ч.	кл.
Рига	10	20	139
Вольмар	1	—	4
Либава	1	2	18
Туккум	—	1	5
Митава	1	—	3
Бауск	[1])	[1])	[1])
Якобштат	1	—	7
Суббат	1	—	4
Двинск	8	—	63
Креславка	1	—	4
Режица	2	2	18
Люцин	1	—	7
Итого	27	25	272

Г. = городские; Ч. = частные; кл. = число классов.
[1]) Из Бауска до времени сдачи очерка в печать сведений не поступило.

Табл. 6.

Основные школы Риги, март 1923 г.

	школ	классов	мальчиков	девочек	всего	Число преподавателей								
						практикантов		I. ступ.		полноправных		Зак. Бож.		всего
						м.	ж.	м.	ж.	м.	ж.	м.	ж.	
Городских . .	10	63	1299	1265	2564	—	3	6	2	14	45	24	7	101
Частных . . .	7	22	127	96	223	1	3	—	3	3	12	2	5	29
Частных, при средних школах	13	54	348	957	1305	—	1	—	2	27	103	30	31	194
Детских садов	3	5	26	19	45	—	—	—	2	—	3	—	1	6
Итого	33	144	1800	2337	4137	1	7	6	9	44	163	56	44	330

Табл. 7.

Март 1923 г. (основные школы).

	Школ	Классов	Комнат	М.	Д.	Всего	Учащих
Люцинский у.	47	193	86	1998	1088	3086	185
Тальсенский у.	1	1	1	12	11	23	2

М. = мальчиков; Д. = девочек.

Табл. 8.

Таблица недельных уроков в русских основных школах
на 1922-1923 уч. год, утвержденая г. Министром Нар. Обр.

Предметы	Классы							
	До-шк.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Всего
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14
Русский язык	6	6	6	6	5	5	6	40
Латышский язык	—	—	4	4	4	4	4	20
Немецкий язык	—	—	—	(3)	3	3	3	9 + (3)
Математика	5	5	5	4	4	6	4	33
Физика и химия	—	—	—	—	—	2	2	4
Естествознание	—	—	—	2	2	2	2	8
Родиноведение	2	2	4	—	—	—	—	8
География всеобщая и Латвии	—	—	—	2	2	2	2	8
История всеобщая и Латвии .	—	—	—	2	2	2	3	9
Рисование*)	1	1	1	2	2	2	2	11
Чистописание	—	1	1	—	—	—	—	2
Пение	1	2	2	2	2	2	2	13
Гимнастика	2	2	2	2	2	1	1	12
Ручной труд	—	—	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(10)
Итого	19	21	27	28	30	33	33	191
	—	—	(2)	(5)	(2)	(2)	(2)	(13)

*) См. однако „Вновь разработанные учебные планы (табл. 9), где указано 10 часов.

Табл. 9.

Учебные планы 1921 года.

В скобках соответственные цыфры старого плана. О = основная школа; Р. Г. = реальная гимназия; Р. = реальное училище. Факультативные предметы показаны курсивом.

Предметы	О.	Р. Г.	Р.	Предметы	О.	Р. Г.	Р.
Закон Божий	14 (12)	6 (6)	6 (6)	Физика	2 (—)	10 (13)	11 (13)
Русский яз.	40 (40)	20 (16)	20 (16)	Космография	— (—)	2 (2)	2 (2)
Латышский яз.	20 (20)	12 (12)	12 (12)	География	8 (8)	6 (6)	6+2 (6)
Немецкий яз.	9+3 (16)	12 (12)	12 (12)	История	9 (10)	13 (12)	10 (12)
Француз. яз.	*— (12)*	*— (16)*	*12 (12)*	Философия	— (—)	*2* (6)	*2* (2)
Латинский яз.	— (—)	16 (20)	— (—)	Политич. экон.	— (—)	— (2)	— (1)
Математика	33 (35)	16 (16)	19 (21)	Рисование	10 (11)	5 (6)	8 (9)
Родиноведенне	8 (11)	— (—)	— (—)	Чистописание	2 (3)	— (—)	— (—)
Естествовед.	8 (10)	7 (8)	9 (8)	Гимнастика	12 (11)	5 (6)	5 (6)
Химия	2 (—)	2 (4)	6 (5)	Пенне	13 (11)	*4* (4)	*4* (4)

Табл. 10.

Смета Русского Отдела при Министерстве Просвещения.

Сметный период (апрель - апрель)	1921-22 лат. рубли	1922-23 лат. рубли	1923-24 латы.
1. Содержание личного состава	528.190	725.000	15.505
2. Другие расходы Отдела	204.300	180.000	1.600
3. Содержание правительственных средних школ	1,623.180	1,800.000	88.593
4. Летние учительские курсы и экскурсии	30.000	105.000	2.550
5. Издание программ и приобретение учебников	100.000		8.000
6. Пособия основным школам	200.000		— —
7. Стипендии беднейшим ученикам . .	180.000		7.500
8. Пособия культурным учреждениям . .	134.300	200.000	1.300
9. Курсы латышского языка	— —	— —	1.263
10. Педологической лаборатории в г. Риге	— —	— —	1.000
Итого	2,999.970	3,110.000	127.311*)

*) 6.365.550 р.

Табл. 11.

Таблица недельных уроков в русских школах на 1921-1922 учебный год.

Разработана союзом русских учителей, одобрена Русским Отделом и утверждена г. Министром Образования.

Предметы	Тип училища																								
	Реальное училище					Реальная гимназия					Неогимназия (гуманит.) романо-герман. отд.					Неогимназия (гуманит.) славянское отд.					Классическая гимназия				
	классы					классы					классы					классы					классы				
	I.	II.	III.	IV.	Итого	I.	II.	III.	IV.	Итого	I.	II.	III.	IV.	Итого	I.	II.	III.	IV.	Итого	I.	II.	III.	IV.	Итого
Закон Божий	2	2	1	1	6	2	2	1	1	6	2	2	1	1	6	2	2	1	1	6	2	2	1	1	6
Русский язык и литература	5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	5	5	7	7	24	5	4	4	4	17
Латышский язык	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
Немецкий язык	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	5	5	3	4	19	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
Французский или английский язык	(3)	(3)	(3)	(3)	(12)	—	—	—	—	—	4	4	4	4	16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Новославянский язык	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	5	5	4	19	—	—	—	—	—
Латинский язык	—	—	—	—	—	3	3	5	5	16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6	6	6	24
Греческий язык	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6	6	18
Математика	4	4	5	6	19	4	4	5	4	16	3	3	4	4	14	3	3	4	4	14	3	3	3	3	12
Физика и космография	2	2	4	5	13	2	2	3	5	12	2	2	3	3	10	2	2	3	3	10	2	2	3	3	10
Химия	2	2	1	1	6	2	—	—	—	2	(2)	—	—	—	(2)	(2)	—	—	—	(2)	—	—	—	—	—
Естествознание	2	2	2	3	9	—	2	2	3	7	—	—	—	2	2	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—
Географія общая и Латвии	2	2	2	(2)	6+(2)	2	2	2	—	6	2	2	2	—	6	2	2	2	—	6	2	2	2	—	6
История (общ. и Латв.) и обществ. науки	2	2	3	3	10	3	3	3	4	13	3	3	4	5	15	3	3	4	5	15	3	2	3	4	12
Психология	—	—	—	(2)	(2)	—	—	—	(2)	(2)	—	—	—	(2)	(2)	—	—	—	(2)	(2)	—	—	—	—	—
Рисование и черчение	2	2	2	2	8	2	2	1	—	5	2	2	1	—	5	2	2	1	—	5	2	2	1	—	5
Пение	(2)	(2)	—	—	(4)	(2)	(2)	—	—	(4)	(2)	(2)	—	—	(4)	(2)	(2)	—	—	(4)	(2)	(2)	—	—	(4)
Гимнастика	2	2	1	—	5	2	2	1	—	5	2	2	1	—	5	2	2	1	—	5	2	2	1	—	5
История искусства	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	2	2	—	—	—	2	2
Итого	31 (2)	31 (2)	32 —	32 (4)	126 (8)	33 (2)	33 (2)	33 —	33 (2)	126 (6)	33 (4)	33 (2)	33 —	33 (2)	132 (8)	32 (4)	32 (2)	34 —	34 (2)	132 (6)	33 (2)	37 (2)	36 —	35 —	141 (4)

Табл. 12.

Новая таблица недельных уроков в средних русских учебных заведениях на 1924—25 годъ.

Г. Министром Образования утверждена для русских средних школ следующая таблица недельных уроков на 1924-25 г.

Тип училища / Предметы	Реальное училище					Реальная гимназия					Нео-гимназия				
Классы	I	II	III	IV	Ит.	I	II	III	IV	Ит.	I	II	III	IV	Ит.
Закон Божий . .	(2)	(2)	(1)	(1)	(6)	(2)	(2)	(1)	(1)	(6)	(2)	(2)	(1)	(1)	(6)
Русский язык и литература . . .	4	4	3	3	14	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
Латышский язык	3	3	4	4	14	3	3	4	4	14	3	3	4	4	14
Немецкий язык .	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	4	4	4	4	16
Французский яз.	(3)	(3)	(3)	(3)	(12)	—	—	—	—	—	3	3	3	3	12
Английский язык	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	4	4	16
Латинский язык .	—	—	—	—	—	5	5	5	5	20	—	—	—	—	—
Математика . . .	4	4	5	6	19	4	4	4	4	16	4	4	3	3	14
Физика и космография	2	2	4	5	13	4	2	2	3	9	2	2	2	3	9
Химия	2	2	1	1	6	2	—	—	—	2	2	—	—	—	2
Естествоведение .	2	2	2	2	8	—	2	2	2	6	—	2	2	2	6
География Латвии и всеобщая . .	—	2	2	—	4	—	2	2	—	4	—	2	2	—	4
История всеобщая и Латвии . . .	2	2	3	3	10	2	2	3	3	10	3	3	3	4	13
Психология и логика	—	—	—	(2)	(2)	—	—	—	(2)	(2)	—	—	1	1	2
Рисование и черчение	2	2	2	2	8	2	2	1	—	5	1	1	—	—	2
Пение					3					3					3
Гимнастика . . .	2	2	2	1	7	2	2	2	1	7	2	2	2	1	7

Из жизни школы в России.

Трагедия сельского учителя.

I.

Позвольте начать с одной коротенькой статьи московской «Правды». Я передам ее вам буквально, не опуская и не прибавляя ни одного слова. Она дорога тем, что вводит в самую сердцевину того предмета, о котором мне хотелось бы побеседовать. Статья носит заглавие «Четыре рубля» и повествует о следующем маленьком провинциальном происшествии.

«Ненарокомова, учительница, уволена была, как гласила витиевато выписка протокольного постановления, «вследствии непонимания новейших методов преподавания, по причине дряхлости таковой».

«На практике же дело обстояло так, что когда пришла в школу бумажка с сообщением о том, что по циркуляру центра за № 8925/346 в сельских школах рекомендованы методы Дальтона, комплексный и пенитенциарная система, и предлагалось сообщить, какой именно из трех этих методов будет введен в школе в текущем году, как наиболее приемлемый в местных условиях. Ненарокомова, учительница, ответила, что с методами этими она пока незнакома и познакомиться с ними ей не по чем, ибо школьная библиотека содержит в себе преимущественно описания праведного жития Романа Сладкопевца и несколько случайно засланных томов правил движения по одноколейным железным дорогам, и что ни один из названных методов не может быть введен впредь до того долгожданного момента, когда в школе застеклены будут рамы и прочищены дымоходы, потому что в классах нетопленных, с окнами, забитыми шелевкой, холодно, темно и невозможно заниматься.

«Уволенная, она не возмущалась, не протестовала, потому что действительно была стара, утомлена, и сама тяготилась неуменьем своим приспособляться к новым требованиям и условиям и просила только о пенсии: пенсия эта была ей назначена в размере четырех червонных рублей. И так как прожить на эту пенсию в городке, куда она перебралась, было явно невозможно, учительница ходила по дворам, за копейки скупала тряпье, шила из тряпья, калеча глаза и руки, цветные шапочки-тюбетейки и тюбетейки продавала на рынке, на толчке, когда была застигнута внезапно за этим преступным занятием работником из страхкассы, человеком влиятельным и весьма строгих правил.

«Работник из страхкассы на листках служебного блокнота написал две записки, и когда учительница положенного числа явилась за своими двумя целковыми, оказалось, что пенсии она лишена, как торгующая на базаре, и о ней сообщено в финотдел на предмет принудительной выборки торгового свидетельства второго разряда.

«К влиятельному и строгих правил работнику из страхкассы учительница, старуха, ходила одиннадцать раз и принята не была; когда же она поймала его, наконец, на улице, у подъезда, и стала объяснять и просить, — он, по причине семейных неприятностей находившийся в крайне дурном расположении, прокричал ей, свирепо выкатив белки глаз:

— Да на какого чорта и кому вы нужны? Ведь вы от революции эти четыре рубля отнимаете, поняли?!..

«Это было в губернии, где накануне прочитано было с десяток докладов о работе в деревне, о сельской интеллигенции и выпущен даже специальный нумер газеты «фронт просвещения — внимание просвещенцам!»

Вот и все, что написал постоянный сотрудник «Правды», А. Зорич в № 204 этой московской газеты, от 9 сентября 1924 г. Я нахожу, что он написал превосходно. В самом деле, можно ли лучше и, главное, вернее изобразить современное состояние русской школы в деревне. Рамы без стекол, нетопленные комнаты, вместо учебников и учебных пособий житие Романа Сладкопевца и железнодорожные правила, забытый нищий учитель, над которым может измываться первый встречный, ежели он строгих правил и не лишен влияния, полуголодное существование этого «просвещения» на службе, пока полуграмотному начальнику не придет в голову уволить его за непонимание «пенитенциарной системы» «по причине дряхлости таковой» — в заключение просто голодная смерть на том самом толчке, где воспрещается торговать тряпьем без торгового документа какого то там разряда. А над всей этой горькой и жалкой действительностью крикливая вывеска: «Все на фронт просвещения!» «Все для просвещения!»

Мне скажут пожалуй: позвольте, но ведь то, что вы здесь привели, быть может только фельетонная беллетристика, а не описание факта. Нет, ошибаетесь. Я, конечно, не поручусь, зовется ли старуха-учительница именно Ненарокомовой и чиновник ли страховой кассы, или кто другой над ней измывался. Соглашусь даже, что ответ учительницы на требование выбрать новейший метод преподавания написан был не так язвительно, как это выходит в талантливой передаче сотрудника советской газеты. Но все таки на ,этот раз он рисовал с натуры и дал типичную бытовую картинку. Другие менее талантливо и ярко, в форме простой корреспонденции с точным обозначением места и времени, или в качестве целового оффициального отчета, сообщают точь в точь то же самое. И ужас положения именно в том, что перед нами в этом маленьком газетном «мореo», как сказал бы Щедрин, подлинная неприкрашенная действительность.

Все здесь с подлинным верно, начиная с четырех рублей. Берем новый оффициальный труд по обследованию современной деревни, вышедший под редакцией таких советских сановников, как заместитель народного комиссара рабоче-крестьянской инспекции С. Е. Чуцкаева и еще более известный народный комиссар внутренних дел А. Г. Белобородов. Обследование это («Волисполкомы и сельсоветы». М. 1924) охватывает несколько десятков волостей во всех районах Европейской России. На поставленный нами вопрос о том, как вознаграждается сельский

учитель, «*все* обследователи» отвечают указанием на тяжелое материальное положение учительницы: средние ставки учителей обследуемых волостей на 23—24 учебный год — 4 тов. рубля в месяц (стр. 129). Видите: те же четыре рубля — только там червонные, здесь товарные, — но ни на те, ни на другие, ни на сумму вдвое и втрое большую прожить даже впроголодь нельзя: надо либо шить тюбитейки, либо заниматься сельским хозяйством, итти в пастухи, — и все «в ущерб своим прямым обязанностям». И потому положение мало изменилось к лучшему тогда, когда через несколько месяцев после обследования, учительские ставки были повышены, как мы увидим, до 8 р., 10 р. и даже до 1½ червонца.

Что говорит оффициальное обследование, произведенное рабоче-крестьянской инспекцией и ведомством внутренних дел, о школьной обстановке в современной деревне? — А вот не угодно ли. Ново-Спасская волость, Саратовской губ.: «Школьное здание стоит без окон, с развалеными печами, а школа помещается в домах служителей религиозного культа». Здесь выгнанная из своего дома холодом и разорением школа нашла себе приют во «временном помещении». Но таких школ добрая половина и положение их, согласно оффициальному советскому обследованию, «особенно плачевно». «Эти помещения, констатирует обследование по Воронежской губ., даже не напоминают помещения школ... Низкие, темные, с небольшими окнами, с земляным полом». Первое, что бросается в глаза при посещении школы, это — «облако пыли»... «Голые стены, отсутствие картин, плакатов, пыль и холод» (стр. 131).

Не думайте, что это только печальные исключения, отмеченные в двух-трех местах. Нет, это общее правило, напротив, исключения — счастливая случайность. Иначе и быть не может, ибо, как свидетельствуют те же авторы, «состояние всего дела народного образования крайне неудовлетворительно». «Снабжение школ всем необходимым в большинстве обследованных волостей значительно ниже положения, которое может быть названо удовлетворительным. Так напр. в нечерноземном районе из 22 обследованных школ учебниками удовлетворительно снабжены лишь 3 школы, из 12 школ дровами 3 школы и из 9 школ имеют удовлетворительное помещение — 3 школы. Приблизительно таково же положение на юге. Если взять все обследуемые школы по районам, то снабжены удовлетворительно **одним** из видов снабжения по нечерноземному району из 43 школ — только 9, в черноземном районе из 12 школ — 1 и на Украине из 17 школ — 3» (стр. 132). Понятно, что при таких условиях школа не везде может выжить: «Во многих волостях часть школ закрыта. В северном районе об этом имеется указание по двум волостям: действующих школ 60, недействующих 34. По Воронежской губ. по 3 волостям — действующих школ 26, бездействующих 11» (стр. 131).

Впрочем эти цифры закрытых школ весьма неточны и недостаточны для полной характеристики печальной действительности. Обследовались собственно волостные и сельские административные учреждения, и в школу заглядывали мимоходом, случайно, больше для выяснения просветительной роли волостных и сельских властей. А «волостной исполни-

тельный комитет — замечают обследователи — не всегда знает, в каком положении школы, и какие меры принимаются населением». Так напр. вол. исп. комитет Красно-Реченской вол., Саратовской губ., «точных данных не имеет», «ибо крестьянские общества организацию проводят самостоятельно без ведома вол. исп. комитета. Уездный же отдел народного образования никакого содействия не оказывает: наоборот, по многим волостям есть указание, что уездный отдел тормозит работу или бездействует».

Вероятно, по той же причине, т. е. потому, что при обследовании деревенских административных органов сельская школа изучалась более или менее случайно, в книге мы не находим описания школы в действии—за «облаками пыли» не видно, как в этих темных и холодных комнатах работают учителя и ученики. Но обследователи имели печальную возможность понаблюдать деревенские «детские дома» и запечатлели их внутренний вид в одном месте своей книги.

Вообще надо заметить, что вся эта «внешкольная волостная сеть» существует в настоящее время только на бумаге. «Числясь на бумаге — говорят авторы советского оффициального отчета, — такие учреждения не имеют для населения реального значения». Напр., в Вичугской вол. имеется народный дом, но «помещение не отапливается, штукатурка обвалилась, мебель и обстановка плесневеет, портится и пропадает»; в Узьминской вол., Петербургской губ., «имеется всего одна библиотека в 150 книг при местном комитете сотрудников волостного исполнительного комитета; для населения она не имеет никакого значения» (стр. 129). Как ни печальны эти и им подобные факты, они бледнеют перед тем, с которым нам предстоит познакомиться. Жалкая и бездействующая библиотека, разрушающийся «народный дом» только не имеют «реального значения». Но такому «детскому дому», который на беду несчастных детей уцелел в Ольховатской вол., Россошанского уезда, несомненно нельзя отказать в «реальном значении». Вот как он описан в оффициальном труде рабоче-крестьянской инспекции и комиссара внутренних дел: «Дети совершенно разуты и раздеты, помещение не отапливается, окна без стекол, никаких видов на получение топлива нет, дети больны чесоткой и трахомой, но нет медикаментов для лечения» (стр. 134). Какую картину мы увидели бы, если бы развеять «облака пыли», прикрывающие от взгляда внутренность современной низшей сельской школы? Обследователи отвечают нам на этот вопрос коротенькой фразой, прибавленной следом за описанием «детского дома». «Не в менее тяжелом положении и остальные школы». Приходится поверить на слово.

Обследование происходило несколько месяцев назад. За этот промежуток времени в фактическом положении школьного дела в деревне существенных перемен не произошло. Но совершилось изменение советской тактики на этом «третьем фронте». В советских кругах усиленно заговорили о тяжелом положении учителя, о необходимости помочь ему и вместе с тем и о возможности использовать его в целях пресловутой «смычки» города с деревней, т. е., проще говоря, в целях укрепления влияния и престижа советской власти в среде крестьянского населения. Появились многочисленные рассуждения и сообщения о том, что и в самом учитель-

стве произошел «сдвиг» в сторону большевизма: учителя хотят работать в том направлении, в каком желала бы вести просветительную работу власть, надо только пойти им навстречу, облегчить их положение и т. д. Стали чаще прежнего говорить об увеличении бюджета народного просвещения и о неотложности лучшего вознаграждения за труды сельского учителя. Стали сообщать о проектах поднять учительское жалованье до 25—30 червон. рублей в месяц. Стали даже составлять проекты всеобщего обязательного обучения. Но от слова не станется. Когда пришло время подводить итоги «достижениям на третьем фронте», оказалось, что было много шуму из ничего. Вот что сообщено было недавно в «Правде» (№ 178 от 8 VIII. 24, ст. М. Эпштейна):

«Процент ассигнования по народному образованию по государственному бюджету не только не повысился, но еще понизился: если к началу 1923—24 г. на долю народного образования приходилось около 4,2% государственного бюджета, то в течение 1923—24 г. на народное образование по Союзу советских республик израсходовано около 3,9%. Не удалось, таким образом, соответствующим финансовым отражением нужд народного образования в системе государственного бюджета увеличить нищенскую заработную плату просвещенца в сравнении с сентябрем 1923 года. Еще больше. Пришлось отказаться даже от практиковавшейся в 1923 году субвенции учителям. Началось постепенно снижение (100% — в первом квартале, 75% — во втором, 50% — в третьем, 25% — в четвертом) ассигнований местам на детское питание, что значительно затруднило нашу борьбу с беспризорностью».

Но то, чего не сделали в центре, не сделали и на местах. Правда, была попытка усилить местные ассигнования на народное просвещение. Вместо 41 мил. руб., действительно полученных по местному бюджету в 1922—23 г., предполагалось отпустить на дело народного образования в 1923—24 г. 117 милл. руб., т. е. втрое больше, тогда как по государственному бюджету прибавка проэктировалась незначительная (36,5 мил. и 49 мил.) Но на деле наблюдается иное: «процент реализации местного бюджета по народному образованию в среднем не превышает 55—60%. Есть места, где она ниже 50%. Так уже за первый квартал бюджетного года бюджет народного образования был сведен:

в Марийской обл. . .	к 39% бюдж. суммы
в Брянской губ. . . .	к 38% бюдж. суммы
в Царицынской губ. .	к 40% бюдж. суммы
в Вологодской губ. .	к 44% бюдж. суммы
в Пензенской губ. . .	к 46% бюдж. суммы
в Тамбовской губ. . .	к 48% бюдж. суммы

И народное образование «очутилось в чрезвычайно тяжелом положении». Образовалась «периодическая задолженность» учителям, и на этой почве стали разыгрываться сцены вроде описанной «Красным знаменем» (№ 803) и оттуда перенесенной на столбцы московской «Правды» (№ 213 от 19 сент. 1924 г.): «Учителя села Сиволожи, Нежинского округа. Черниговской губ., всю весну и половину лета не получая жалованья, исчерпав все возможности к поддержанию существования, вплоть до пастушества и чтения псалтиря над покойниками, в июне обратились в

район с просьбой о выдаче им содержания хотя бы частично и хотя бы за март.

«Им сказали в Нежине — и это не было плодом уездного остроумия, но являлось оффициальным ответом на оффициальное заявление — буквально следующее:

— Теперь вся скотина на пашне, придется и вам до осени побыть на подножном корму, — денег нет...»

Таков ответ начальства на просьбу учителей о выплате им в июне мартовского жалованья, — надо добавить, — повышенного до десяти рублей в месяц. Но и «периодическая задолженность» учителям не спасает положения. Школа терпит урон и по всем другим статьям. В Тамбовском уезде только что произведено новое выборочное обследование волостей. По школьному делу оно дало такие результаты: «Школы не ремонтируются. К их ремонту как волостным исполнительным комитетом, так и местными организациями никаких мер не предпринималось. Учебных пособий в школах нет, и они не приобретаются, население не втягивается в эту работу. Комитеты содействия при школах не организованы. Санитарное состояние просветительных учреждений в плохом состоянии» («Эк. Ж.» 21. IX. 24, № 290). Словом, все в школьном деле и после шумной кампании на «фронте просвещения» остается по старому; разрушение школ не приостановилось, оно идет вперед, и притом такими шагами, что даже вызывает некоторый перепуг в руководящих советских кругах. На местах с наступлением осени закипела работа по подготовке к новому бюджетному году, и в газетах стали появляться корреспонденции, в роде только что полученной «Правдой» (№ 213, 19. IX. 24) из Сычевского уезда, Смоленской губ.:

«Сычевскому уездному отделу народного образования из уездного финансового отдела прислан ориентировочный план, требующий следующего:

	В 1923—24 учеб. году было	В 1924—25 учеб. году должно быть
школ I ступени	126	123
школ II ступени , ...	3	1
школ 7-леток . . . . . ,	2	—
изб-читален , ... ,	20	5
пунктов по ликвидации неграм. . .	20	5
библиотек	7	5

Школьных работников из 244 (только для первой ступени) оставляется планом 183, т. е. для деревни уменьшается количество работников на 61. ...В прошлом году осталось за бортом школы 10.000 детей школьного возраста (это учтенных, а неучтенных сколько?..) Сколько же в этом году должно остаться? Принимая в среднем 50 человек на одного школьного работника в группе при общей численности населения в 158.000 чел., процент неграмотности будет ежегодно увеличиваться на 1,9% при общей неграмотности в 36%. Дело с ликвидацией неграмотности стоит скверно. Взрослое население привлекать на пункты ликвидации неграмотности удается только в редких случаях, расходы по ликвидиации неграмотности взрослых результатами не оправдываются. Такая же кар-

тина предстоит и в будущем. А процент неграмотности все растет и растет. Съэкономит ли губерния с урезкой штатов школьных работников? Съэкономить то съэкономит, но только сегодня, а вот что у нее будет завтра?.. Наше крестьянство уже настолько привыкло к школам, настолько ценит их, что между деревнями происходят ссоры о том, в какой из них открыть школу. Что скажет население, когда узнает о такой урезке школьных работников? Вы думаете, что крестьяне не начнут толковать, что большевики не творят, а разрушают? О, в данном случае никакие факты, никакие цифры, никакие убеждения не помогут. Для крестьянина ясен и понятен будет факт: «он (крестьянин), несмотря на все тяготы обязанностей гражданина советской республики, лишен возможности дать хотя бы мизерное образование детям». С этим и только с этим будет считаться деревня».

Этот отчаянный вопль провинциального корреспондента, при всей его обоснованности, едва ли все таки будет услышан. И погромче были витии, да не сделали пользы пером. В той же «Правде» (8. VIII. 24, № 178) раньше его уже «бил тревогу» М. Эпштейн по поводу поступивших в народный комиссариат просвещения сведений о проэктах местных бюджетов:

«Наученные опытом 1923—24 года, когда, взявши на себя, повидимому, непосильные тяготы, местный бюджет не справился с содержанием ряда просвещенских учреждений, места ищут выхода из положения в сокращениях сети. И поскольку сеть, оставленная на местном бюджете, по преимуществу обслуживает массовые потребности начального образования, постольку это сокращение бьет по наиболее чувствительному месту просвещенского фронта. Эта угроза уже приобретает реальные очертания: из ряда губерний получаются сообщения о проэктируемом сокращении школ I-й ступени, не взирая на то, что последние далеко не охватывают наличной детворы». И автор усердно доказывал и местам и центру, что не сокращать надо затраты на школы, а увеличивать. Разве можно допускать далее, чтобы «заработная плата» учителя оставалась и впредь значительно ниже оплаты труда всех других работников? Разве можно «оставаться в таком положении, когда массовая школа наша уже 10 лет стоит без всякого ремонта, потеряв из за этого на 40% свои здания?» Разве можно мириться с тем, что теперь на одного учащегося тратится слишком «в четыре раза меньше, чем тратилось земством даже во время мировой войны?»

А еще через три недели после того, как поставлены эти вопросы, уже не в публицистической статье, а в циркуляре от 29 августа, обращенном ко «всем губернским и областным комитетам», заместитель председателя народных комиссаров Российской Советской Республики Каменев писал: «За последнее время в народном комиссариате просвещения поступают с мест сведения относительно массового сокращения сети просветительных учреждений в связи с построением местного бюджета в 1924—25 г. Особенно подвергаются угрозе сокращения учреждения, наиболее ценные в системе народного образования, как массовые школы I и II ступени и учреждения профессионального образования среднего и низшего типа. Такие сведения уже имеются из Ульяновской (Симбирской), Смо-

ленской, Костромской, Омской, Рязанской, Тверской, Саратовской, Владимирской и ряда других губерний. Это сокращение совершенно обесценивает значение повсеместно намечаемого повышения заработной платы массовому учительству до 30 руб. в среднем, так как снижает весь размах культурно-просветительной работы в сравнении с прошлым учебным годом».

Циркуляр заключается требованием «не допускать» сокращения сети и «в случае самой острой необходимости» просить разрешения в центральном ведомстве просвещения. Но давно сказано: «все ли указы исполняются», — и тревожная корреспонденция главного органа коммунистической партии, явившаяся еще тремя неделями позже, — лучшее тому доказательство.

Приманка в виде 25—30-рублевого жалования сельскому учителю, по выражению Каменева, действительно, «совершенно обесценивается». Но кому она предъявляется и на каких условиях? Недавно «Беднота» выпустила специальный «учительский» номер (№ 1891, 21. VIII. 24). Один из авторов статей и писем, вошедших в этот номер, симбирский учитель В. Н. Полтев дает, между прочим, интересную характеристику нынешнего сельского учительства. Для работы в деревне, говорит он, нужны люди смелые, энергичные, имеющие в голове не мало знаний. «Много ли таких людей осталось нам в наследство от царизма? Много ли мы сами сумели приготовить таких людей за годы гражданской войны и разрухи? «Ряды учительства поредели», говорит тов. Гаврилов (один из корреспондентов «Бедноты»). Это верно, но неверно, что остались в рядах самые стойкие. Было бы хорошо, еслибы так было. Но в том то и беда, что много самых энергичных и ценных работников ушли из рядов учительства, потому что не было смысла оставаться, даже оставляя в стороне материальные лишения, потому что школьная работа в течение нескольких лет стояла на точке полного замирания. Ради чего было терпеть лишения? Центр почти ничего не мог дать школе, крестьяне, уставшие от войны, голода и разрухи, не хотели нести для школы никаких жертв, представители местной власти отвечали учителю: «Ну поймите, что мы можем сделать?» — «Видно, кроме меня никому мое учительское дело не нужно!» — думал в таких случаях учитель, и, если можно было куда-нибудь уйти из школы, он уходил. Оставались более слабые, которые не могли пробить себе дорогу на других поприщах, которые уже изрядно устали и должны были поневоле тянуть все ту же лямку. Ряды учительства пополнялись, правда, молодыми, новыми работниками, но, увы, новые работники пока оказывались слишком мало квалифицированными, даже с точки зрения требований старой школы... И в дополнение ко всему этому, учитель не имеет возможности повышать свой культурный уровень, следить за наукой, за политической и культурной жизнью».

А требования, которые к нему предъявляются, велики. Нужен, видите ли, «учитель-общественник, — активный участник общественной жизни, везде и во всем заявляющий свой голос, подающий свой совет, идущий на помощь разъяснениями закона, делающий доклады о положении страны и текущих политических делах, учитель-агитатор, учитель-

организатор деревенской общественности, учитель-проводник всех лозунгов советского строительства... Роль учителя в этом отношении никак не меньше, чем роль его как школьного педагога». В таких выражениях формулирует требования советской власти «Беднота» во вступительной статье того же учительского номера. В разных вариациях они повторяются и в других статьях этой и прочих советских газет.

Кое кто из учителей пытается возразить. Тот же симбирский Полтев пишет: «Главной задачей учителя является школьная работа. Дать деревне хорошую начальную школу, — это будет лучше массы спектаклей и митинговых речей, как бы хороши они ни были. Но тут то мы еще слабы. Работа здесь нужна огромнейшая»... Другой корреспондент «Бедноты», учитель Скляренко из Полтавской губ., в том же учительском номере газеты рисует картинку, наглядно представляющую, во что обращается учитель, когда ему ставится такая задача. Он пишет:

«Шкраб, раб, народный учитель... Шкраб — слово нового происхождения, произведение революции, и очень оно не к лицу работникам просвещения... У нас называют шкрабов — рабами, и, пожалуй, есть много истины в этой игре слов. Учитель наш — раб наробраза (отдел народного образования), который платит ему мизерное жалованье и требует много работы... Учитель-раб (особенно в селе) местных культурно-просветительных органов, которые «используют» его... Учитель — раб неумелых политпросветов, политпереподготовок, политэкспертиз, когда эти проверки делаются не стоящими на высоте политического и партийного понимания людьми... Учитель — раб в свей школе с побитыми стеклами, поломанными партами без учебников, без литературы». Так говорит этот «шкраб», очевидно доведенный до отчаяния несоответствием между требованиями и возможностью их выполнения. Другие только спрашивают с недоумением: «Как быть?» Как быть со школой, если, действительно, учитель должен взять на себя все возлагаемые на него обязанности «общественника?»

Сельский учитель А. Крылов на страницах «Московского просвещенца» (№ 21—22) задает именно этот вопрос и берет себя в пример (цит. по перепечатке в № 210 «Известий» от 14 сентября): Как быть со школой, когда вот он, Крылов, «член правления Единого потребительного общества, член сельско-хозяйственного товарищества, работает по ликвидации безграмотности, помогает комсомольцам в занятиях по политграмоте, читает лекции в клубе, организует спектакли и т. д. и т. д.» И в том же номере журнала получает учитель глубокомысленный ответ: «Непосредственная педагогическая работа учителя, конечно, должна являться самой важной для учителя. Но... сама школьная работа требует от учителя активного участия во всех культурных и хозяйственных мероприятиях деревни, так как близкое участие в этой работе дает учителю несомненно больше, чем чтение бесконечно большого числа всяких отвлеченных и часто теоретических статей и книг».

В какой мере удовлетворился учитель Крылов, не находящий времени для школьной работы за множеством других обязанностей, история умалчивает. Но учитель Скляренко, осмелившийся заговорить об учителе-рабе всех, кому не лень потребовать от него услуг, получил тут же, где напеча-

тано его письмо, надлежащее внушение, которое, вероятно, заставит его отказаться от дальнейшей полемики: ему рекомендовано не забывать «рабов своих предрассудков, а также рабов «белой косточки», о которых повествует в этом же номере «Бедноты» крестьянин Смердов и другие». А этот «крестьянин» Смердов — человек строгий: он требует «чистки» учителей. Ибо, видите ли, «почти всё наше учительство — старой, дореволюционной постройки; новой советской шлифовки учителей почти еще нет, а в среде первых на 50, а возможно и на 75% происходящих от белой косточки, т. е. сынки и дочки попов, дьяконов, купцов, помещиков, кулаков и тому подобной кампании... Возможно, что наружно они и примирились, но душа их далеко отстоит от идеи советской и, наверное, побаливает о судьбах своих детей и былых благах жизни». И «крестьянин» Смердов требует «чистки» и замены нынешнего учителя новым: «Пусть он будет и с образованием ниже среднего, но с хорошим политическим кругозором».

Те крестьяне, которые не пишут в газетах, устанавливают свои отношения к учителю порой еще проще: бывает, что «мужики не пускают детей в неотопленную, полутемную, лишенную книг и бумаги школу, и учитель бродит по этой школе в одиночестве, у сторожихиной печки, обогревая коченеющие руки»; бывает, что «учитель не может выйти к мужикам на сход: ибо, когда показывается там его странная и воистину нелепая фигура в драных, подвязанных веревкой галошах, в кацавейке и штанах, вздувшихся на коленях пузырями, — его встречают фырканьем, шутками и насмешками»; бывает, что «деревня, уплатив *единый* налог, получает бумажку о дополнительных взносах на школу, на ремонт, на топливо», — и тогда к учителю, «именно к нему, а не в город и не к финансовому инспектору идут с этими бумажками и с окладными листами, где «все прозначено», и ругаются скверно и озлобленно и кричат до хрипоты, тыча листами в учительскую физиономию:

— И опять хунты на вашу школу! Да провались она в провал, школа тая! Погибать, значит, крестьянину из-за вас?!..» — Всякое бывает, и это всякое в таких красках описывает никто другой, как та же «Правда» (№ 208, 13. IX. 24). Мудрено ли, что те, кому было куда уйти, ушли от учительской доли. Но что оставалось делать тем, кому уйти некуда, — и что они стали делать? Они стали разыгрывать последний акт трагедии русского учителя, создавать «новую эпоху».

Началась небывалая «тяга учительства к знанию». «Всё учительство стало на общественную работу». «Каждое собрание просвещенцев, будь то професс.-союзное собрание или курсы подготовки, происходит с большим подъемом, учитель как бы торопится наверстать потерянное время, он готов работать над собой, чтобы усвоить основы марксизма, впитать в себя учение Ленина». Теперь уже говорят «не о том, вести или нет работу, а о том, как ее вести, какие руководящие инструкции надо дать о принятых формах и методах работы. Она может мыслиться, как работа с комсомолом, избой-читальней, женщиной, кооперацией, газетой. Перед учителем стоит вопрос об изучении методов работы...» («Правда», № 178, 8. VIII. 24).

Словом, готовность полная, никакие препятствия не останавливают. В Орше, напр., «когда уездные учителя узнали, что из-за недостатка

средств курсы (переподготовки) могут быть сорваны, они решили ассигновать из своего скудного жалованья по 7 р. 50 к. в месяц (т. е. почти 50% заработка). Желающих попасть на курсы на свои средства было очень много» («Правда», № 195, 29. VIII. 24). В объяснение такой щедрости в Минской «Звезде» о «массовом учителе» пишут: «он осознал, что ему нужна бездна знания, что ему надо переродиться... Идя на курсы, учитель совершает прямо подвиг. Дело в том, что большинство курсантов — люди семейные, имеют кусок земли, корову и т. д. Теперь они побросали свои семьи и свое хозяйство и в самую страдную пору занялись учебой» (там же). Порой приходится сделать еще бо́льшие усилия, чтобы достигнуть цели. В иных местах «переподготовка» поставлена так, что материальные пожертвования кажутся последним делом по сравнению с жертвами иного рода. В Майкопе, напр., «проверочные комиссии прибегли к системе экзаменов. Предварительно от учительства потребовали в провер. комиссию годовые отчеты об их работе и целый ряд отзывов от школьных советов, отделения рабочего просвещения, инспектуры. Кроме того, особыми циркулярами были затребованы подробнейшие сведения о каждом просвещенце от местных сельских советов и исполнительных комитетов, комсомолов, ячеек российской коммунистической партии, женотделов (женские организации) и пр. Этот циркуляр создал чрезвычайно нервное настроение среди учительства». («Правда», № 213, 19. IX. 24).

Но всякого рода препятствия, наконец, позади, — и нашим глазам открывается поистине умилительная картина:

«Несколько десятков человек. Лица много вынесших, много переживших, перечувствовавших людей. Нет ни одного безоблачно-ясного, детски-наивного взгляда, всюду встречаешь любопытно-благожелательные взоры. Но складки губ почти у всех скептически суровы. Это — учителя, наши школьные клячи... Они приехали на летние курсы освежить свои знания, познакомиться с новейшими течениями в педагогической области, получить зарядку для научно-политического образования. Интересна не столько, — продолжает восторженный наблюдатель этой картины — коммунист («Правда», № 195, 29. VIII. 24), — эта трогательная готовность внимательно слушать с педантично привычным записыванием основных мыслей лектора; поразительно не столько это молчаливое сознание своей недостаточной политической подготовки, — нова совершенно — благожелательная атмосфера, положительное отношение к марксизму, большевицкой программе и тактике, признание правильности нашего пути».

Отрадное зрелище хоть куда, если бы только не эта «скептически-суровая складка губ» у много вынесших, много перечувствовавших «школьных кляч». Но этого уже никакая «готовность» молчаливо слушать коммуниста о большевицкой программе и тактике исправить не в состоянии, и нам не остается ничего другого, как опустить занавес над трагедией русского сельского учителя.

Всякая трагедия должна иметь свой эпилог, а эпилог нередко переносит нас в другое место и в другое время. Время действия в эпилоге трагедии русского сельского учителя не меняется, — это всё еще наше печальное время. Но место действия совсем иное: не тесная темная изба без сте-

кол, в оконных рамах, где учитель и ученики кутаются от холода во что попало, а прекрасный Андреевский зал в московском кремлевском дворце, где собрались министры и депутаты, советские народные комиссары и избраннейшие из советских делегатов с мест. Но горемычный сельский учитель и его убогая школа в центре всеобщего внимания. Правда, и он и она теперь не одни: рядом с ними виднеется унылая фигура злополучного русского профессора и силуэты всех других работников русского просвещения, от «избача» до директоров Пулковской обсерватории и Петербургской Публичной библиотеки. Иначе нельзя, — ибо для эпилога говорит глава просветительного ведомства, А. В. Луначарский, говорит о современном состоянии просвещения на Руси, — и начинает он свою речь следующими многообещающими словами:

«Товарищи! Народный комиссариат по просвещению сам настоятельно ходатайствовал, чтобы нынешняя сессия заслушала его доклад, потому что положение народного просвещения внушает нам, коллегии народ. комис. прос., тяжелейшие опасения» («Изв.», № 232 от 10 окт. 1924 г.).

И содержание речи убеждает, что эти опасения не напрасны. Для нашего эпилога, однако, достаточно будет, если мы приведем здесь только те цифры и факты, которые характеризуют положение начальной школы, преимущественно сельской. Для школ первой ступени Луначарский дает три ряда цифр:

До войны	62.000	школ с	4.200.000	учащихся
1921 г.	76.000	„	„ 6.000.000	„
1923 (окт.)	49.000	„	„ 3.700.000	„

После 1922 года идет «стремительное падение, которое продолжается непрерывно». Была испробована «идея договорной кампании», переложения расходов по школе, по крайней мере содержания учителей, «на плечи» населения. Но это «не прошло». Последствия опыта: «учительство было поставлено в унизительное положение», и договоры, вызвав «глубокое недовольство среди населения», разве «в ничтожной мере ослабили ту катастрофу, которую мы имели после 1921 года и которую имеем сейчас вновь». Катастрофа, действительно, на лицо. «Мы, говорит Луначарский, из целого ряда губерний получаем заявления, что они должны будут свертывать сеть школ прежде всего второй ступени, местами ей прямо грозит полный срыв, а затем сеть школ первой ступени». И при том, в каком размере предстоит новое сокращение начальной, преимущественно сельской школы! Глава просветительного ведомства был только что в Казани. Там ему сказали: «на 20% мы свертываем сеть школ первой ступени. Никакого другого выхода у нас нет». Комиссар согласен с тем, «что положение там в этом отношении действительно отчаянное». Но «в таком положении находится большинство губерний». И вот — замечает Луначарский — «в текущем году нам грозит свертывание школ первой ступени на 20%, т. е. на одну пятую». Это значит, что нынешний академический год начнется примерно с 40.000 начальных школ, которые дадут грамоту меньше, чем 3.000.000 детей. Но даже тогда, когда в школе собирались 6.000.000 детей школьного возраста, $^2/_3$ общего их числа оставались вне школы, той школы, которая дает простую грамотность — и разве немного больше того.

Теперь, стало быть, за бортом школы будет *семь десятых* детского населения России. Перспектива потери пятой части нынешних школ первой ступени приводит Луначарского в ужас. «Это страшно вымолвить, говорит он. — Кто представляет себе, что это значит, какое опустошение в деле народного образования это может произвести, тот придет от этого в ужас». Но во сколько раз должен увеличиться ужас, если добавить, что в этом случае у нищего отнимают суму. Ведь сельская школа и без того опустошена так, что дальше, казалось бы, итти некуда. В ведомстве Луначарского собран «богатейший материал» для того, чтобы «выяснить реальную картину состояния наших школ». В своей речи глава просветительного комиссариата Советской России приоткрывает один уголок этой картины. «Не только потому наши школы не охватывают всей детворы (а местами они охватывают ее только на 20%), что школы малы, а еще и потому, что они плохо посещаются. Так, напр., школа рассчитана на 34 чел., а ее посещают 10—12. Ужасный факт, потому что при таких условиях нельзя думать о расширении сети. Население не заполняет школы, потому что у школьников нет обуви, а в зимнюю пору школы не отапливаются. Население к школе относится плохо, потому что школа так ничтожно оборудована, что население не верит в успешность образования. В школах холодно, дети сидят в тулупах и шапках. Один учебник приходится на 4 человека, и при этом — учебник старый, так, по крайней мере, было тогда, когда обследование производилось. Тетрадь стоит 5 фунтов ржи, карандаш 10 фунтов, букварь — пуд, учебник Покровского — 3 пуда».

Дешев в этой школе только учитель, но зато действительно дешев. «Вот какие факты, говорит Луначарский, я могу в этом отношении вам передать. От января до марта 1923 г. средняя заработная плата городского учителя была 14 руб. 5 коп. Средний заработок сельского учителя был 10 р. 13 к. В настоящее время по данным 46 губ. мы констатируем несомненное повышение жалованья учителя. Среднее жалованье учителя составляет 20 р. 50 к. в месяц. Однако, эта цифра не отражает реальной действительности. Она средняя, исчисленная для многих губерний. А вот вам последние данные о жаловаьи в некоторых губерниях: Вологодская — 15 р. 05 к., Царицинская — 8 р. 05 к., Томская — 10 р., Новгородская — 11 р., Рязанская — 6 р., Симбирская — 9 р., Псковская — 8 р. Вот целый ряд губерний, где учитель голодает в самом полном смысле этого слова».

Для утешения учителя и тех, кто принимает его интересы близко к сердцу, надо сказать, что это все-таки не самая дешевая оплата труда на «фронте» просвещения. Есть и пониже. Пример — вознаграждение «избача», т. е. заведующего одним из модных ныне сельских просветительных учреждений, избой-читальней. Таких изб насчитывается больше 7 тыс., но, надо сказать, они, по выражению Луначарского, «лопаются как пузыри, поднимаются и лопаются. Так вот заведующий этим эфемерным учреждением «избач» получает 5—6 руб. в месяц жалованья, и есть только одна счастливая Амурская губерния, которая заявляет, что она назначила «избачу» жалованья 25 руб. в месяц, но при этом оговорка, что в виду отсутствия средств таковые не выплачиваются». В Андреевской зале Кремлевского дворца это сообщение вызвало смех. Не знаю, смеялись ли почтенные депутаты, когда глава просветительного ведомства сообщил им

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 161 - 180

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

нормы оплаты труда на другом полюсе: профессорам — 1/6 прежнего жалованья, директору Пулковской обсерватории — 40 руб. в месяц, директору Публичной библиотеки тоже 40 руб. «Как бы ни был велик идеализм этих ученых, но всё-таки, замечает комиссар просвещения, — это ученые буржуазные».

Впрочем, комиссар народного просвещения не может пожаловаться: буржуазные ученые работают хорошо, а сельские учителя обнаруживают даже сильную «тягу» к коммунистической партии: к преподаваемому им не только методическому, но и политическому просвещению учителя выказывают «восторженное отношение», и две тысячи сельских учителей в этом году приняты в члены партии. Было бы даже совсем хорошо, если бы была выполнена к тому же еще одна «политическая директива» — повышено жалованье учителям. Луначарский стремится провести учительскую ставку «не в 30 руб., как это было обещано учителям, а в 25 руб. Но и это является заметным улучшением». Только нужно, чтобы в «центральном бюджете имело место соответственное ассигнование. В противном случае, предвидит советский комиссар просвещения, на местах будут рассуждать так: центру угодно, чтобы мы платили учителям по 25 руб., а мы платим по 8. Так мы закроем 2 школы, а одну оставим, и при таком условии перед нами останутся такие же точно расходы, какие были раньше». Но, снова приходит в ужас глава учительского ведомства, «такое повышение платы учительской может привести к дальнейшему сокращению сети школьной». Увы! на этот раз устами советского комиссара говорит сама истина. В центральном бюджете просимая им ассигновка не появится, ибо и так бюджет просвещения урезан по сравнению с ведомственными проэктами на 30%, и «значительная часть расходов перенесена на местный бюджет», а места на это ответили сокращением сети школ на 20%.

Остается сказать два слова о том, как были встречены речи Луначарского и его сотрудников в Андреевском зале. Лучше всего отношение собрания явствует из следующих слов заключительной, после прений, речи Луначарского:

«Говорят, что можно было бы сделать школы поменьше, чтобы они были получше. Это вздор. Лучше сказать так: нужно завести как можно больше школ-примитивов. Завести примитивные одногодичные школы, но для всего населения. То же самое относительно профессиональных школ. Плохо оборудованы — потрудитесь оборудовать, но сказать, что на губернию 9 школ и их нужно свести до 2, — это все равно, что сказать: человеку в месяц дается полстакана воды, — можно ее выплеснуть... Нужды народного комиссариата просвещения откладываются в долгий ящик. Так рассуждать нельзя. Мы пропустили семь лет, мы в течение семи лет не сделали настоящего натиска на третьем фронте, который гарантировал бы нас от настоящего одичания...» («Изв.», № 233 от 11 окт. 1924 г.).

Кажется, на этой реплике можно оборвать наш эпилог.

Октябрь 1924 г. **Владимир Розенберг.**

В. В. Сапожников.

Известие о кончине Василия Васильевича Сапожникова отзовется глубокою скорбью в сердцах всех тех, кто хотя бы короткое время был связан с культурною жизнью Западной Сибири. В лице Василия Васильевича Сибирь потеряла не только своего самого выдающегося исследователя, но и бесспорно самого популярного деятеля на поприще образования и культурной работы вообще. С тех пор как тридцать лет тому назад (в 1893 году) он молодым, тридцатидвухлетним, но уже зарекомендовавшим себя двумя выдающимися диссертациями ученым был избран на кафедру ботаники Томского Университета, он все свои силы и исключительный талант исследователя, учителя и организатора отдал Сибири, ставшей его второй родиной. Его привлекала в Сибири девственность ее не исследованной еще почвы, безбрежность ее не открытых богатств, культурная непочатость края и связанное с этим широкое приволье жизни. Сибирь была его глубокой и неизменной любовью, ради которой он пренебрег многими заманчивыми и почетными приглашениями из Европейской России, особенно участившимися в последнее время, когда его всероссийски известное имя, как ученого и профессора, составило бы гордость любого научного учреждения.

И надо сказать, что Сибирь ответила ожиданиям и работе Вас. Вас-а. Она ответила ему прежде всего как материал научного (по преимуществу гео-ботанического) исследования: почти все многочисленные научные экспедиции покойного увенчивались должным успехом. Сколько раз Вас. Вас. удавалось достигать мест, по которым впервые ступала нога человека, преодолевая при этом множество опасностей, кои таит в себе неведомая природа. И сколько богатейшего материала свозилось каждую осень во всегда тесный, несмотря на непрерывное расширение, ботанический кабинет Томского Университета: как часто не хватало ни долгих зимних дней, ни усердных рук ассистентов, чтобы систематизировать и разработать привезенный материал до новой весны, когда в кабинете Сапожникова начиналась веселая суета по подготовке новой летней экспедиции.

Здесь не место подробно излагать итоги этой неутомимой тридцатилетней исследовательской работы. Если бы у нас продолжалась нормальная научная деятельность, то ученики покойного, разбросанные по всему свету и насчитывающие в своей среде не мало первоклассных научных сил, несомненно посвятили бы ему объемистый том, в котором всесторонне освещены были бы достижения работы В. Сапожникова в области географии, ботаники, геологии и гидрографии. Отметим только, что с именем Сапожникова связана установленная им окончательно карта Алтая, русского и монгольского, Саянского хребта, ботаническое исследование Алтая, Саянов, Семиречья, Амурской области, китайского Туркестана. В последние перед революцией годы экспедиции Сапожникова захватывали уже русский Туркестан и даже занятые русскими войсками плоскогорья Армении. Даже в самые тяжелые годы гражданской войны (1919) Сапожников

принял личное участие в снаряженной им экспедиции (кап. Котельникова) на устья Оби: его интересовала флора тундры, и он надеялся с помощью этой экспедиции, имевшей целью установление возможности северного морского пути, выяснить и целый ряд практических вопросов, напр., вопрос об условиях развития оленеводства и др. Неутомимый до самозабвения путешественник-спортсмен, Сапожников, не покладая рук, работал и научно. Каждый год читал он несколько докладов о научных итогах своей очередной экспедиции в Томском обществе естествоиспытателей, и доклады эти, сопровождавшиеся оживленными прениями, собирали всегда полную аудиторию. Блестящий лектор, он умел не только оживлять свои доклады искусно подобранными снимками, но и кратко представлять слушателям самую суть дела. Детали и всегда тщательно обработанный научный аппарат он оставлял для своих монографических работ, без которых не обходился почти ни один том «Известий Томского Университета». Вот несколько названий его главных трудов: «Озеро Телецкое (истоки Бии)», «Катунь и ее истоки», «По Алтаю», «Очерки Семиречья».

С этой научной работой была тесно связана и его преподавательская деятельность. Только в 1917 году Томский университет, единственный в Сибири, добился учреждения самостоятельного физико-математического факультета. До этого времени Вас. Вас. занимал кафедру на медицинском факультете. Благодаря ему, однако, кафедра эта, обыкновенно второстепенная на медицинском факультете, была центральной кафедрой: на лекциях Вас. Вас. будущие медики по преимуществу приобщались к естественно-научному методу мышления, и многих юношей соблазнил он своими вдохновенными лекциями на работу в области своей науки. Кроме того, В. В. преподавал и в Томском Технологическом Институте, а с 1910 года и на Томских высших Женских Курсах, фактическим организатором которых он был. Этими постоянными занятиями, однако, не исчерпывалась преподавательская деятельность покойного. Его исключительный лекторский талант обязывал его выступать с многочисленными популярными лекциями, которые, с основанием в Томске в 1915 году Народного Университета П. И. Макушина, сделались также регулярными. Наконец, живо заинтересованный надлежащей подготовкой молодежи в средней школе, В. В. Сапожников находил еще время и для преподавания естествознания в образцовой Томской женской гимназии Миркович, которая была в известной мере его детищем и в которой он с 1902 г. в течение многих лет был председателем педагогического Совета. К этим популярным чтениям и преподавательской деятельности его примыкают и многочисленные статьи В. В. в журналах и газетах (особенно в «Сибирской Жизни»), а также известный путеводитель по Алтаю и статьи в географических изданиях переселенческого управления.

Я уже выше коснулся общественной деятельности покойного, к участию в которой его обязывала его выдающаяся роль как исследователя и преподавателя. Хотя В. В. совершенно не был политиком, он примкнул к группе членов «Сибирской Жизни» и принимал близкое участие в этой газете, до революции игравшей в Сибири роль, во многом аналогичную роли «Русских Ведомостей» в России. Можно сказать, что не было ни одного серьезного общественного начинания, даже ни одной широко постав-

ленной правительственной комиссии, в которой он не был бы непременным участником. Задуманный по образцу Московского Университета Шанявского Томский Народный Университет Макушина также был учрежден при его живейшем участии. Вполне понятно поэтому, что, когда с расширением университетской автономии в 1905 году, Томский Университет получил право избрать себе ректора, естественным кандидатом на эту должность явился В. В. Сапожников. Он и был избран ректором в 1905 г. (после отказа М. Г. Курлова) — к общему удовлетворению не только профессуры, но и общественных кругов, всегда принимавших близко к сердцу интересы «своего сибирского университета». С этих пор и до самого последнего времени В. В. оставался фактическим руководителем Томского университета, несмотря на некоторый промежуток времени, когда он вольно или невольно должен был уступить место ректора другому лицу. После февральской революции первым ректором автономного Томского Университета был избран опять таки Вас. Вас. В это время как раз судьба привела меня в Томск, и, в качестве члена университетского Совета, я имел возможность ближе наблюдать организаторскую деятельность этого замечательного человека, умевшего и в тяжелое время разбушевавшихся страстей найти мудрую примирительную линию поведения, обладавшего редким искусством объединять людей и с каким-то особенным, чисто прирожденным достоинством представлять возглавляемую им коллегию. А время было поистине трудное: приходилось одновременно и расширять университет, в котором только что были учреждены историко-филологический и физико математический факультеты, и отстаивать его от начавшегося нажима большевиков.

Обремененный административной работой и многочисленными заботами по сохранению громадного хозяйства университета, Вас. Вас. все же не покидал своего ботанического кабинета, в котором весною, как всегда, начались сборы в очередную экспедицию. Но судьба судила иное: вместо ожидаемого отпуска произошел сибирский переворот, и единодушный голос сибирской общественности выдвинул Вас. Вас-а на пост министра Народного Просвещения вновь образовавшегося Сибирского правительства. Не будучи совсем политиком, Вас. Вас., как истинный патриот, не счел себя вправе уклониться от ответственного и тяжелого поста и уехал в Омск. Когда Сибирское Правительство должно было выделить своего представителя в члены образовавшейся Директории, опять таки естественно выдвинулась кандидатура В. Сапожникова, несмотря на то, что он, стоя вне всяких политических партий и группировок, скорее тяготился властью, чем ее домогался: так бесспорен был авторитет его как безупречного общественного деятеля. Хотя В. В. и не одобрял последовавшего затем переворота и роспуска Директории, он не счел возможным отказать правительству адмирала Колчака в своей помощи и остался на своем посту министра. Внутри правительства он проводил ту же политику примирения и объединения различных политических течений на общей платформе возрождения России, сохраняя присущее ему спокойствие и достоинство. Его авторитет и такт помогли ему также сохранить за ведомством Народного Просвещения приданный ему Февральской революцией общественный характер, — и это несмотря на разбушевавшуюся максималистскую стихию как левого так и правого устремления. Не будет преуве-

лишением сказать, что в этот год тяжелой гражданской войны, несмотря на начавшуюся эвакуацию, эпидемии и воинский постой в школьных зданиях, сибирская школа переживала исключительный подъем. Молодое сибирское земство работало здесь в полном согласии с правительством.

Обстоятельства, однако, сложились так, что Вас. Вас. вынужден был уйти. Он ушел добровольно, но только тогда, когда увидел, что его политика мира и единения не встречает сочувствия в среде правительства, и он все более и более остается в стороне. Роковым образом правительство Колчака само сужало общественную базу, на которую оно опиралось. Уход В. В. был следствием и симптомом этой самоубийственной политики. Одним из последних актов его, как министра, было учреждение Института исследования Сибири, а еще ранее учреждение Иркутского университета. Что в учреждении последнего В. В. был дальновиднее многих своих критиков и советчиков (в том числе и автора этих строк) показывает тот факт, что Иркутский университет продолжает существовать и до сих пор, несмотря на тяжелые условия советской действительности.

Покинув Омск, Вас. Вас. вернулся к научной и преподавательской деятельности в родном университете. Как Гр. Ник. Потанина, так и его спас от ареста и революционного трибунала тот исключительный научный и личный авторитет, которым он пользовался даже у своих врагов. Впрочем, на короткое время он — член правительства Колчака и Директории — был все-таки арестован на основании глупого доноса о сокрытии им дома оружия. С тем же достоинством, с каким он нес власть, он переносил и этот свой арест.

Если бы только он пожелал, Вас. Вас. мог бы со всеми удобствами уехать за границу. Но он не решался расстаться со своими коллекциями, со своими учениками и со своим университетом. Он остался на своем посту и должен был собственными глазами видеть, как день за днем разрушается университетское хозяйство, как пустеет и свертывается университет, с которым связана была вся его жизнь и на процветание которого было им положено столько благородных усилий. Год тому назад Томск торжественно отпраздновал тридцатилетний юбилей его Томского служения. Как резко отличался этот печальный юбилей от блестящего университетского и общественного праздника в 1912 г., когда, по поводу двадцатилетия научной деятельности В. В., вся Сибирь объединилась в порыве благодарного уважения к «своему Сапожникову», находившемуся тогда еще в расцвете своих сил! По дошедшим до нас сведениям, однако, и в этот день Томск на миг воспрянул от охватившего всех уныния и спячки. И вот через год Василия Васильевича не стало. Тяжелый недуг, вызванный волнениями последних лет, подточил и его богатырские силы. Оправятся ли от этой потери Томский университет, наука исследования Сибири и сибирская общественность? Хотелось бы верить в это, хотя и трудно представить себе Томский университет без осанистой фигуры этого молодого старца, из своего «ботанического дома» в прекрасной университетской роще одушевлявшего научную жизнь своего факультета и всего университета. Но если когда и оправятся Томский университет и сибирская общественность от этого тяжелого удара, то опять таки только благодаря тому духу бескорыстного научного исследования и честного общественного служения, который В. В. Сапожников воспитал в длинном ряде поколений сибиряков.

С. И. Гессен.

Мартин Козак.

16 августа с. г. скончался от удара заведующий мещанской школой в г. Рокицанах (в 30 верстах от г. Пильзена) Мартин Козак.

Покойный родился в Шквирнянах у Пильзена в 1861 г. По окончании Пильзенской гимназии и педагогического института в Собеславе в 1880 г. был сельским учителем в Храсте, а затем в Тумакове. Последние 28 лет своей жизни провел в Рокицанах сначала учителем, а с 1920 г. заведующим мещанской школой.

Мартин Козак был выдающимся чешским учителем и деятельным работником, горячо преданным делу своего народа. Сознавая сложность и ответственность педагогического дела, покойный неустанно расширял свои педагогические познания и следил за всем, что делается в области воспитания и обучения. Ради этого покойный основательно изучил несколько языков. Кроме родного чешского и неизбежного в старые времена немецкого яз., покойный знал все славянские языки, а также французский (имел право преподавания его в школах), английский, итальянский, а в последние годы жизни и датский. Каждый педагогический вопрос покойный изучал во всей широте, о чем свидетельствует множество книг по общим и специальным вопросам воспитания и обучения и педагогических журналов чешск., русск., сербск., франц. и англ., находящихся в его, редкой для учителя, библиотеке. Изучал ли он вопрос о преподавании географии в школе (его вторая специальность после языка и литературы), он исследовал всю литературу — отечественную и иностранную — по этому предмету. Вводилась ли в школу «гражданская наука и гражд. воспитание» «Občanská nauka a výchova», введенная в чешск. школы после переворота), он знакомился с ходом работ по этому вопросу видающихся современных педагогов и мыслителей Франции, Англии и Америки.

Во все время своей педагогической деятельности покойный был деятельным участником и постоянным сотрудником передовых чешских педагогических журналов, как напр., «Pedagogické Rozhledy», «Komenský» и пр., написал также несколько книг для детей и учителей; напр., „Na táčkách" сб. сказок, составл. по сказк. франц., русск., хорватск. и сербск. 2) «Kytice» (Венок) из сказок русск. и срб.-хорв. 3) «Hry jaréhо věku» (Игры раннего детства). 4) «Zeměpis pro školy obecné». Им также была переведена для учителей книга проф. Сикорского «Душа ребенка».

Как краевед, покойный уже в молодости, живя среди сельского люда, внимательно наблюдал и отмечал различные черты его жизни, быта и духовн. творчества. Заметки и статьи этого рода в свое время были помещаемы в «Českém Lidu» (чешск. этнограф. журнале, основанном в 1891 г. проф. Люб. Нидерле и проф. Ченком Зибртом) и в «Журнале О-ва Друзей Древности». К краеведческим работам покойного принадлежат также книги: «Jan Rokycana» (деятель гуситских времен — уро-

жепеи г. Рокицан) и «Popis školního okresu Rokycanského» (описание школьного округа Рокицанского).

Кроме упомянутых печатных работ по краеведению среди бумаг покойного имеется много рукописей, свидетельствующих о его любви к своему народу, к его жизни и творчеству.

По своим симпатиям покойный был настоящим славянином. Любил все славянство. Особенно трогательна была его любовь к России, к русской культуре и в частности к русской педагогике. Имена Ушинского, Пирогова, Корфа и Толстого были для него родными именами. Он не только изучал с любовью жизнь и творения этих больших русских педагогов, но прислушивался к каждому малейшему поступу русской педагогики.

Кроме литературной деятельности, направленной к ознакомлению чешского общества с русской культурой, кроме переводов с русск., самостоятельно изданных и многочисленных переводов в различных чешских литер. журналах (напр., переводы Герцена в журн. «Nová Doba« »Čas« и др.), покойный имел многочисленные личные связи с русскими учеными, как, напр., с акад. В. А. Францевым и др.

Даже во время войны покойный старался удержать связь с Россией: с большим для себя риском старался доставать и доставал русские книги через Данию.

Вдовою покойного русская часть его библиотеки подарена Русской гимназии и Русск. Педагогич. Институту им. Я. А. Коменского в Праге.

Искренно скорбим о смерти благородного и неутомимого работника чешского, друга народа русского и всех народов славянских.

С. Орлов.

БИБЛИОГРАФИЯ.

Проф. Н. В. Самсонов. *Развитие воображения у детей. Посмертное издание.* Изд. Т-ва «В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых». Москва. 1923 г.

Небольшая книжечка о развитии воображения у детей (116 стр.) принадлежит перу доцента Московского Университета, Н. В. Самсонова, безвременно ушедшего из жизни. Покойный читал в Московском Университете курс истории эстетических учений, и им был переведен на русский язык ряд сочинений по эстетике — Меймана, Гамана, Фолькельта и пр. Небольшое литературное наследство, оставленное им, заключается, кроме нескольких статей, в этой книжке, посвященной психологии детского воображения. В ней обнаруживается автором чутье истинного психолога и сила анализирующего ума настоящего ученого. В первой главе о природе фантазии, автор выдвигает против неизжитой в настоящее время интеллектуалистической теории фантазии, сводящей ее к модификации памяти, новое понимание, которое в художественном творчестве, как и в детской фантазии видит раскрытие глубин эмоциональных переживаний (стр. 23 и 24). Деятельность воображения не сводится, по мнению автора, к механистическому комбинированию тонов, красок, слов и т. п. Элементами при музыкальном, напр. творчестве, как правильно указывает автор, служат не звуки, а темы, идеи, предложения. Поэтому, автор считает «величайшею ошибкой представлять себе творчество композитора на подобие того, как в различных «атласах по экспериментальному исследованию личности» испытывается, напр., комбинирующая сила воображения: дается сочетание букв, вроде: икрпска и требуется скомбинировать из них слово (скрипка). Такое понимание художественного творчества механизирует и рационализирует его» (стр. 20). В следующих главах автор рассматривает стадии развития воображения у детей, характерные черты детской фантазии, детские игры и поэтическую фантазию детей. В большой главе, посвященной играм, представляющим главную область детской жизни, в которой проявляется детская фантазия, мы находим интересные соображения автора о сравнительном значении игр одиночных и совместных для воспитания ребенка.

Автор считает, что обе крайности — и та, когда ребенок совсем лишен детского общества, и та, когда он постоянно находится в обществе детей, воспитываясь в детском приюте, могут вести к весьма нежелательным последствиям. «Всегда одинокий ребенок, пишет автор, склонен к мечтательности, фантазерству, а с моральной стороны — к замкнутости, нелюдимости, недоверчивости. Все нежные эмоции не находят у него никакого выхода». «Одиночество ребенка помимо того, что оно предрасполагает его к мечтательному отдалению от жизни, раннему ухождению вглубь самого себя, калечит, главным образом, эмоциональную и моральную сторону его души». Поэтому автор приходит к заключе-

нию, находящемуся в противоречии с практикой как просвещенного абсолютизма XVIII в. — учреждение Екатериной II Смольного института, так и с просвещенным абсолютизмом XX в. Рос. Ком. партии. «Детские сады, клубы, сеттлементы — прекрасные учреждения, пишет автор, когда ребенок лишь приходит туда на время. Как постоянное учреждение, т. е. когда дети и живут там, дом ребенка пригоден лишь для увечных, слепых, глухонемых детей, более нуждающихся в сплоченности, во взаимной опоре, чем нормальный ребенок. Но вред подобных учреждений для нормальных детей заключается в том, что они *нивелируют* их, воспитывают как бы с точки зрения стадного животного, а не человека, высшее достоинство которого — в развитии самостоятельной и независимой личности» (стр. 89). Отметив отличительные черты детской фантазии от фантазии взрослого человека: яркость одухотворения предметов, живость вчувствования и силу иллюзии и в то же время неясность и неотчетливость образов, а также и слабость их комбинации, автор в последней главе намечает пути педагогического воздействия на воображение детей.

Первый путь отрицательный — сдерживающий эмоциональную впечатлительность ребенка, которая является источником фантазерства, неверных показаний и детской лжи. Второй путь — положительный заключается в положительном воздействии воспитателя на развитие слабой еще у ребенка способности комбинирования.

Автор указывает, что, в виду столь важного значения фантазии в жизни ребенка, мы должны считаться с нею и в школьном возрасте. Поэтому он предлагает заменить проникнутый рационализмом метод преподавания старой школы художественно-дидактическим методом, который, по его мнению, способствует и более глубокому и прочному запоминанию материала, именно потому, что воздействует на воображение, а тем самым и на эмоциональную жизнь души. Однако, автор не согласен с эстетическим индивидуализмом, получившем свое выражение в интересной статье Мамонтова — «Художественно-дидактический метод» в журнале «Вестник воспитания» М. 1915 г. и понимает этот метод в более широком смысле вообще обращения воспитателя к *воображению* ребенка (стр. 113). Нам представляется этот путь плодотворным и педагогически ценным. Из представителей западно-европейской педагогики можно указать на Шаррельмана, идущего приблизительно по этому пути.

Однако, при последовательном проведении каждый метод, который обращается к какой-нибудь одной сфере души ребенка, в силу своей односторонности может принести и нежелательные следствия. Такие методы симптоматичны в наше время поиска новых педагогических путей, когда господствовавший на протяжении XIX века интеллектуализм перестал удовлетворять нашу педагогическую мысль. Они ценны, выдвигая на первый план особую сферу детской души, на которую недостаточно обращала внимание раньше педагогическая мысль, и они, в то же время, часто разделяют односторонность интеллектуализма. В виде примера можно указать на сензомоторно-дидактический метод Лая.

Книжка проф. Н. В. Самсонова по тонкости психологического анализа, глубине мысли и насыщенности конкретным материалом, взятым автором из русской и иностранной литературы, является ценным наследством покойного в области русской психологической литературы. Эту

книжку можно рекомендовать каждому педагогу, который может почерпнуть из нее свежие мысли для своей практики. К книжке приложен указатель литературы.

Андрей Павлов.

Edith E. R. Mumford. ***The dawn of religion in the mind of the child*** **A study of child life. 111 стр. London 1918.**

Вопросы религиозного воспитания, бесспорно, принадлежат к числу самых важных и в то же время самых трудных педагогических вопросов. С одной стороны, в наше время совершенно уже недопустимо былое легкомысленное отношение к ним, недопустим игривый и тривиальный нигилизм. Можно держаться каких угодно взглядов на смысл и ценность религии, но не подлежит ни малейшему сомнению огромная психологическая и даже биологическая ценность религиозной жизни — и особенно в детской душе. С педагогической точки зрения религиозное воспитание решительно необходимо, и надо считать непростительной ошибкой, если не преступлением, поведение тех родителей и педагогов, которые, будучи сами нерелигиозными, как бы закрывают от детей все питательное и творческое действие на их душу религии. Никакие суррогаты не могут заменить для детской души, для ее духовного здоровья и развития того, что так легко и просто несет с собой религия. Мы мало еще знаем именно духовную жизнь ребенка, наше внимание более поглощено, так сказать, периферией душевной жизни, — но хоть и мало мы знаем духовное созревание ребенка, однако для всех, кто имел дело с детской душой, ясно, что через религиозные переживания дитя приобщается к самым глубоким и творческим силам в самом себе. Как растения, зреющие без действия света, выходят чахлыми, бледными, лишенными хлорофилла, так и детские души, развивавшиеся вне духовного света, вне религии, входят в жизнь без того духовного капитала, которым держится и питается наше творчество. Пусть нам кажется, что взрослый человек может обойтись без религии, но для всякого добросовестного и вдумчивого педагога бесспорно, что религиозное воспитание совершенно необходимо для нормального духовного развития ребенка.

Да, это бесспорно, но кто, с другой стороны, будет отрицать трагичность нашего времени в этом вопросе? Наше время знает явления исключительного религиозного подъема, но как велика еще духовная спячка общества, его религиозное одичание или религиозная вялость и дряблость! Не нужно быть ригористически настроенным, чтобы признать, что огромное количество и родителей и педагогов слишком мало пригодны для религиозного воспитания — по своей личной неподготовленности для этого. *Теоретически* очень многие признают в наше время значение и ценность религиозного воспитания, но практически огромное число родителей и педагогов совершенно беспомощны в этом отношении.

Книга, заглавие которой выписано выше, принадлежит к тем книгам, которые будут прочтены с огромной пользой всеми. В течение двух лет она выдержала три издания (у меня под руками третье издание 1918 г.), и надо сказать — она вполне заслуживает этого. Религиозная вдумчивость и педагогическое чутье отличают г-жу Mumford почти во всех ее заме-

чаниях; она чувствует детскую душу, понимает ее тем живым пониманием, которое не может быть приобретено изучением психологии, но присуще некоторым людям, как дарование. Описывая религиозное развитие детей до 9—10 лет, г-жа Mumford приводит огромное количество конкретных фактов, и здесь лежит одна из главных привлекательных сторон книги: в ней так мало надуманного и так много живой, подлинной жизни! Я боюсь только, что автор книги недостаточно критически берет самые факты. Если даже превосходная книга Sully о детстве заслуживает в этом отношении упрека, ибо непроверенные факты понижают ценность выводов, которые из них делаются, то в особенности надо пожалеть о таком же недостатке у г-жи Mumford, ибо у нее идет дело о самых глубоких и нежных, самых закрытых движениях детской души.

Г-жа Mumford отличается сама, как видно из книги, искренним и глубоким религиозным чувством, и в этом без сомнения надо искать объяснения ее чутья и уменья религиозно подойти к детям. Некоторые наблюдения г-жи Mumford, (особенно относящиеся к ранним годам детей) поражают своей психологической и религиозной чуткостью.

Книга не велика (в ней 111 страниц), но очень содержательна. Рекомендуем ее всем, кого интересуют вопросы религиозного воспитания.

Проф. *В. В. Зеньковский.*

Проф. П. А. Сорокин. *Популярные очерки социальной педагогики и политики.* Ужгород. 1923 г.

Проф. П. А. Сорокин издал небольшую, но интересную книгу — «Очерки социальной педагогики». Собственно, это заглавие очень неточно передает содержание книги — скорее мы имеем в книге очерк социологических данных, необходимых для педагога. Так, первая глава говорит о наследственности, вторая — о социальной роли среды, третья — о социальной роли семьи, четвертая — о социальной роли школы, пятая — о влиянии профессии на поведение людей, шестая — о социальной роли религии, седьмая — о социальной роли государства и восьмая — о принципе распределения индивидов в социальной пирамиде. Все эти темы разработаны проф. Сорокиным живо и интересно, освещены свежим материалом; кто знает работу проф. Сорокина «Система социологии» (Т. I и II), для того рецензируемая книга не дает почти ничего, но для педагогов, обычно незнакомых с социологией, знакомство с этюдом проф. Сорокина несомненно будет полезно.

Нельзя однако не пожалеть, что проф. Сорокин, писавший свою книгу для педагогов, не озаботился подбором именно того материала, который был бы особенно ценен для них. Социологическая осведомленность проф. Сорокина, как это можно судить по его «Системе социологии», настолько велика, что мы вправе предъявить это требование к нему. Достаточно сопоставить с этюдом проф. Сорокина известную книгу *G Routa* (*Pédagogie sociologique.* Les influences des milieux en éducatio 1914), чтобы убедиться, какой огромный и действительно необходимый для педагогов материал связан с обсуждаемой темой. *Routa* берет данные из школьной жизни и ими освещает социологические проблемы, им затрагиваемые, а проф. Сорокин освещает свои построения общими социологическими дан-

ными, зачастую не имеющими никакого отношения к школе. Это очень досадно, ибо книги Кошта в русском переводе нет, — и если бы проф. Сорокин воспользовался его материалом, это было бы только выигрышем для русского читателя.

Книга издана очень невнимательно, встречаются непростижимые ошибки: так напр. известное выражение mens sana in corpore sana приписывается Амосу Коменскому! И все же, учитывая указанные дефекты книги, рекомендуем ее педагогам.

Проф. *В. В. Зеньковский.*

Педагогическая библиотека. Серия 2, № 5. **А. Г. Калашников.** *Индустриально-трудовая школа.* Изд. 3-е Гос. Изд. Москва. 1924 г.

Книжка А. Г. Калашникова на ряду с известной книжкой П. Блонского «Трудовая школа» является строго выдержанным произведением официозно-коммунистической педагогики. От книги П. Блонского она отличается конспективностью изложения и в связи с этим большею схематичностью построения. 3-е издание книжки А. Г. Калашникова, вышедшее в настоящем году, является перепечаткой без изменений с 1-го издания 1919 года. Она содержит лекции, читанные автором на курсах школьных работников II ступени в Московском Университете в сентябре 1919 г. В первой лекции автор излагает идеологию индустриальной школы, во второй он знакомит читателей с методом трудовой школы, в третьей и четвертой им дается общий организационный план школы ближайшего будущего. Школа II ступени по мнению автора должна стать школой индустриальных рабочих-подростков.

Автору, конечно, ясно, что это определение не может быть применено к огромному количеству школ сельской России, но он полагает, что не через эти (последние) школы будет *перестраиваться* (к. курсив) наше общество, что главной организующей силой его будет индустриализм, возникающий из промышленности крупных городских центров (стр. 10); поэтому городская школа есть, по его мнению, в истинном смысле школа будущего». Из этих слов можно было бы заключить, что индустриальная школа, как школа будущего, может явиться только опытным учреждением в городских центрах, но мы знаем, что руководители советской школьной политики пытались, несмотря на предостерегающие голоса самих теоретиков индустриальной школы, превратить ее в всеобщую школу настоящего.

Дело в том, что все общество должно «перестроиться» и при том по законам марксизма, вступив в фазу индустриализма. «И то общество, которое раньше индустриализирует свою школу, вступит, по мнению автора, и раньше всех на путь социалистического строительства и *экономического преуспеяния*» (!) стр. 19. Конечно эти соображения имеют значение только для тех, кто исповедует веру в коммунистический рай. С высоты коммунистического мировоззрения автор приходит к следующему выводу.

Так как общество будущего есть неклассовое общество трудящихся, то в нем не должно существовать резкого отъединения интеллектуального, духовного творчества и физического труда. В нем каждый член является постольку же мыслителем и творцом, поскольку он есть рабочий. По-

этому трудовая школа должна давать знание не только актуального производственного процесса, но и всего того, что делает из человека исследователя и творца, словом, гармонически-развитую личность (стр. 25, 26). Индустриальный процесс, подчеркивает автор, есть только база, на которой строится общее образование. Отграничивая индустриально-трудовую школу, как общеобразовательную, от профессиональной, подготовляющей специалистов-«рабочих» в узком смысле этого слова, автор считает педагогическим идеалом индустриально-трудовой школы социально-развитого и технически-высокообразованного рабочего, исследователя, мыслителя и творца. Метод новой школы, которому автором посвящена вторая глава, — научный, исследовательский. Главным же содержанием новой школы является исследование индустриального процесса (стр. 27). Если со многими соображениями автора о методе новой школы можно согласиться, то нельзя согласиться с ограничением содержания школы исследованием трудового, производственного процесса. Автор в общем организационном плане школы последовательно проводит концентрацию приобретаемых научно-исследовательским путем знаний вокруг всестороннего изучения труда в индустриальных его формах на основе, по возможности, трудового опыта. Таким образом, *все элементы человеческой культуры приводятся между собою в гармоническую связь с помощью установления их трудовой причинности* (стр. 47). Для этого автор пользуется применением техно-исторического метода, ибо он полагает, что «*лишь при историческом исследовании науки, быта и идеологии в непосредственной связи с техникой производства, можно выработать в подростке и юноше как действительно научное мышление о мире, так и его единую трудовую концепцию*» (стр. 48).

Таким образом, общий план работы в школе II ступ. состоит в том, чтобы познакомить подростка с различными фазами развития производства от мануализма, в 2-х первых группах, к индустриализму в 2-х последних. При этом проводится связь содержания школьной работы во времени с последовательным рядом культур. Так, в первом году научная обработка трудового материала связывалась с эпохой первобытных культур, а во втором году с более поздними культурами, с эпохой феодального, ремесленного строя, с эпохой начала развития мануфактуры (стр. 94) и т. д. Но такая концентрация, т. е. создание взаимной общности между отдельными циклами по горизонтальному направлению, путем группирования их около трудовой идеи, являясь применением экономического материализма к педагогике, элиминирует те культурные области, в которых проявляется высшая духовная жизнь человека. Циклы, которые группируются около трудовой идеи следующие: историко-экономический, биолого-географический, механико-математический, физико-технический и химико-минералогический. Эти циклы касаются только изучения природы, техники. Человек и его творчество, художественное слово и деятельность, — все это не находит места на горизонтальной плоскости группировки указанных нами циклов, где человек растворяется в природе, превращаясь в лучшем случае в «экономического человека» или атом социального целого. Следует отметить, что автор, вопреки узкому педагогическому индустриализму, признает, что единственная цель школы в том, чтобы дать социально-развитую, но вполне яркую и самобытную личность (стр. 94). Но

для этого необходимо трудовую школу, которая, как признает и автор, является для нас идеей будущего, построить на ином фундаменте.

Андрей Павлов.

Зарубежная русская школа. *1920—1924.* Изд. Российского Земско-городского комитета помощи российским гражданам заграницей. Париж, 1924. Отр. 278.

Прекрасно изданная книга с массой иллюстраций дает очень полное обозрение русских зарубежных школ. Каждый интересующийся вопросами школы должен иметь эту книгу под рукой.

Число русских беженцев, проживающих в Зап. Европе, определяется в 650—700 тысяч; количество детей школьного возраста, нуждающихся в систематической общественной помощи, достигает 18—20 тысяч. Это крайний minimum. Русская беженская школа в государствах Европы к 1 янв. 1924 г. состояла из 43 средне-учебных заведений и 47 низших школ. В этих школах обучалось всего 8.835 детей (6.937 в средней школе и 1.898 в низшей), из учащихся в средней школе 4.380 детей пользовались полным содержанием в интернатах. Школы эти распределялись следующим образом. В славянских государствах (а также в Турции и Греции) 42 школы с 5.510 детьми (из них 4.003 в интернатах). В лимитрофных государствах 31 школа с 2.096 д. (366 в интернатах). В остальных государствах 17 школ с 1.229 д. (585 в интернатах). Общие цифры детей беженцев повышаются до 12.000, если принять во внимание тех детей беженцев, которые учатся в школах русского национального меньшинства, в таком случае оказывается, что доля обеспеченных русскою школой детей беженцев по отношению к общему числу нуждающихся в ней повышается *до двух третей.*

Конечно, создание зарубежной русской школы в таком масштабе было возможно только благодаря отзывчивости, проявленной другими народами к участи русских детей. «В летописи беженских испытаний бесспорно самой трогательной страницей явится проявление радушия и сердечной теплоты, которыми окружили наших детей многие иностранные правительства и гуманитарные организации, имена которых навсегда останутся в благодарной памяти русских изгнанников». Среди различных организаций напомним Американский Красный Крест, Американскую Организацию Помощи (АРА), Лигу Наций, Международный Красный Крест. Много помогали и помогают отчасти и теперь русским детям г-жа Бристоль, г-жа Митцель, г-жа Ретглье, м-р Уиттимор. В настоящее время только на среднюю и низшую школу ассигнуется в месяц *Правительством Чехословацкой Республики* около 250.000 франц. франков; *Правительством Югославии* около 450.000 фр. и *Болгарским* около 80.000 фр. Кроме того, Совещание Послов в Париже отпускало Земско-Городскому Комитету средства из русских фондов, и эти средства, теперь уже иссякающие, как ни были они скромны, сыграли большую роль в деле создания и укрепления беженской школьной сети. Эти ассигнования достигали нескольких сот тысяч франков в месяц в 1921 г., в 1922 г. они спустились до 160.000 и наконец в конце 1923 г. они едва достигали 70.000 фр. в месяц. Общие размеры средств, израсходованных на культурно-просветительную деятельность Зем-

ско-Городским Комитетом и связанными с ним местными организациями, с 2.137.511 фр. в 1921 г. дошли до 5.700.000 в 1923 г. Русское общество должно знать, что только благодаря поддержке Чехословацкого Правительства была летом 1923 г. спасена от катастрофической ликвидации значительная часть беженской школьной сети, а тысячи русских детей спасены от неизбежной перспективы быть выброшенными из школ и интернатов на улицу.

За недостатком места мы ограничиваемся этими немногими данными и отсылаем наших читателей к самой книге. Там они найдут подробное описание существующих зарубежных русских школ с массой иллюстраций, освещающих их жизнь, а также краткую историю возникновения этих школ.

Сергей Карцевский.

Справочник по вопросам социально-правовой охраны несовершеннолетних и детской дефективности. Под редакцией проф. А. С. Грибоедова и С. М. Биргер. Госуд. изд-ство. Москва-Петроград.

Рецензируемый справочник составлен профессорами Института социального воспитания нормального и дефективного ребенка П. И. Люблинским, А. С. Грибоедовым, А. Граборовым, М. Мухиным и М. Адеркас под общей редакцией проф. А. С. Грибоедова. Издание это входит в серию пособий, намеченных к выпуску Отделом подготовки персонала Главсопвоса Народного Комиссариата просвещения.

«Невозможность попасть на курсы, организуемые Центром из-за отсутствия средств лишь изредка и по той же причине почти не организуемые местами», — читаем мы в предисловии, — «заставляет работников искать новых форм повышения своей квалификации в кружках, семинариях, путем организации практикумов». Цель справочника, как указывают его составители, заключается в том, чтобы определить сущность идеи(?) социально-правовой охраны несовершеннолетних и воспитания дефективных, дать возможность хоть отчасти ориентироваться в этом сложном деле, указать литературу, в которой педагог мог бы найти ответ на волнующие его вопросы и, тем самым, способствовать созданию и работе кружков самообразования.

Во введении к книге даются краткие сведения о постановке дела борьбы с детской беспризорностью и дефективностью в советской России. Оценка сделанного до сих пор дается в явно преувеличенных выражениях. Однако, в противоположность другим изданиям этого же рода, рецензируемая книга имеет то преимущество, что не отрицает огульно и вопреки правде того, что сделано в отношении охраны детства в «буржуазной» Европе и вообще вне России. «Экономика и мудрая предусмотрительность направили внимание и силы ряда народов на установление обязательного государственного воспитания дефективных детей и создание правовой охраны детства»... (Введение, стр. 5).

Центральной частью справочника является, естественно, библиография литературы по вопросам социально-правовой охраны несовершеннолетних и воспитания дефективных. При составлении библиогра-

фии участники сборника имели в виду, по их выражению, «работника-массовика», а потому не гнались за исчерпывающей полнотой и, вместе с тем, ограничились указанием оригинальной и переводной литературы на русском языке.

Материал расположен следующим образом: I. Социально-правовая охрана несовершеннолетних. II. Законодательство о несовершеннолетних (здесь важно перечисление главнейших декретов, инструкций и циркуляров советской власти; данные об иностранном и о русском дореволюционном законодательстве и относящейся к ним литературе очень неполны и случайны). III. Борьба с правонарушениями несовершеннолетних. IV. Комиссии по делам о несовершеннолетних РСФСР и суды для несовершеннолетних в России до октябрьской революции. V. Суды для несовершеннолетних на Западе. VI. Факторы детских правонарушений. VII. Война и детская преступность. VIII. Присмотр и надзор попечителей (воспитателей-обследователей). IX. Меры принудительного воспитания. X. Патронат. XI. Опека. XII. Семейный патронаж. XIII. Охрана труда несовершеннолетних. XIV. Умственная дефективность. XV. Исследование личности дефективного ребенка. XVI. Детская психопатология. XVII. Изучение, воспитание и обучение слепых детей. XVIII. То же в отношении глухонемых.

При указании литературы по отдельным вопросам приняты во внимание не только книги и отдельные издания, но и главнейшие журнальные статьи. При обозрении библиографии с очевидностью выступает то обстоятельство, что основным научно-литературным фондом до сих пор является литература, появившаяся до октябрьского переворота 1917 года. Из того, что появилось позже, огромный процент составляют журнальные статьи и заметки. Более значительные исследования, опубликованные после 1917 года, принадлежат почти без исключения хорошо известным и ранее ученым и практическим деятелям.

Несомненный интерес представляют приведенные в справочнике данные о современных учреждениях, ведающих подготовкой работников и научной разработкой вопросов детской дефективности и беспризорности. В списке фигурируют 29 учреждений этого рода, из коих 11 в Петрограде, столько же в Москве, остальные — в Киеве, Одессе, Орле, Костроме и Рязани.

Наиболее подробные сведения приведены о Педагогическом Институте Социального воспитания нормального и дефективного ребенка в Петрограде, ректором которого является редактор рецензируемого справочника проф. А. С. Грибоедов. Если бы не недостаток места, то следовало бы привести in extenso приводимую в справочнике самохарактеристику этого учреждения. Ограничиваемся цифрой, характеризующей «педагогический факультет» Института, сохраняя стиль и пунктуацию подлинника и оставляя изложение без дальнейших комментариев.

«Педологический факультет готовит педологов-воспитателей, глубоко изучающих трудовые процессы, эстетическое воспитание, физическое воспитание, выразительную речь и рассказывание, детскую литературу,

постановку детских праздников, кружков, экскурсий и пр. для того, чтобы вести на трудовых принципах активную работу детского дома по углублению и дополнению работы школы. Кроме того дается подготовка педагога I ступени и возможность квалифицировать себя как специалиста-преподавателя физического воспитания и ручного труда».

О других учреждениях в справочнике даны самые общие сведения.

Ал. Маклецов.

Педагогические журналы.

Трудовая школа. *Педагогический сборник. Сектор Социального Воспитания П. Г. О. Н. О.* Петроград. Государственное Издательство. № 1 и № 2 — 1922 г., № 3 и № 4-5 — 1923 г.

Вышедшие пять номеров педагогических сборников «Трудовая школа» представляют для русского педагога, в особенности зарубежного, значительный интерес. Хотя он не найдет в них таких ценных методических статей, которые заполняют страницы другого петроградского журнала — «Педагогической мысли», однако, в этих сборниках он находит отражение животрепещущих вопросов современной русской школьной практики северной столицы: воспитание и образование подростков, на психике которых отразились революция и экономический развал, вопросы самоуправления учащихся, летняя работа с детьми, проблемы воспитания в детских домах. Эти вопросы выдвигаются жизнью на первый план школьной практики, и они являются не менее важными и неотложными и для педагогов зарубежной школы. Первый сборник затрагивает, главным образом, вопрос об образовании подростков в возрасте 15—18 лет, которых по переписи 1920 г. было в Петрограде 42.920, а в губернии 55.350; из их общего числа обучалось только 16 т. Создание особого соответствующего типа школы для этих «жертв капиталистического строя», как выражается автор статьи, признается делом, не терпящим отлагательства. Л. Оршанский в короткой статье дает довольно выпуклую характеристику «современного подростка». О дефективности среди подростков пишет проф. А. С. Грибоедов, который по вопросу о ее происхождении полагает, что в большинстве случаев имеется соединение социальных причин и патологической наследственности. В своей статье автор не касается вопроса о системе перевоспитания и обучения дефективных детей. Системе школ для подростков посвящено несколько статей. Отметим статью Р. Лемберг о школе заводского ученичества. Автор указывает, что к вопросу об обучении молодежи подходили не с педагогической, а с военно-хозяйственной точки зрения, и не педагогический, а ремесленно-индустриальный опыт лег в основу современных техно-педагогических приемов. Однако, автор считает, что пути, пролагаемые школой заводского ученичества, интересны и для «нормальной» общеобразовательной шко-

лы, ибо он полагает, что специализация на высших ступенях обучения не мертвит, а освежает знание и возбуждает творческую инициативу. Статья Х. Вознесенской знакомит с дополнительной школой для подростков в Германии, а г-жа З. Лилина сообщает об охране детского труда в Англии.

Второй сборник посвящен летней работе с детьми. Вводная статья Р. Лемберг указывает на необходимость такой работы для развития детей. Отдельные статьи дают краткие очерки занятий в летней школе по естествознанию, математике, истории, рисованию, лепке и драматизации. Две статьи посвящены специально летним занятиям с детьми дошкольного возраста. В конце сборника находим отчет научно-методического совета о выставке летней школы, подводящий итоги летней работе с детьми.

В третьем сборнике кроме статей о дошкольном классе г-жи Е. Тихеевой и Х. Вознесенской, а также характеристики семилеток И. Эвергетова, остальные статьи посвящены вопросу о самоуправлении учащихся. Из них отметим статью Р. Лемберг, содержащую тезисы, принятые на заседании председателей секций Научно-Метод. Сов. 1 февраля 1922 г. Эти тезисы считают неизбежным элементом самоуправления в школе общешкольные, классные или групповые собрания, научные, художественные, экскурсионные и т. п. кружки с участием преподавателей, ученические административные органы и представительство в школьном совете. Самоуправление в школе проходит ряд последовательных фаз. — В начале кружок — добровольцев, им на смену приходит выборное представительство, а при дальнейшем углублении работы порядок выборности приближается к порядку чередования. Тезисы подчеркивают, что самоуправление, развиваясь в соответствии с требованиями бытовой обстановки, в то же время не должно копировать общественно-правовых и гражданских форм общежития и не уподоблять свою работу игре в государственность. Статья А. Гинтовта «Из школьной практики» содержит много показаний детей, собранных путем анкеты о ценности школьного самоуправления. Интересна статья Вл. Иванова: «Чему учит нас опыт самоуправления учащихся». Автор указывает, что во многих учреждениях и детских домах опыт самоуправления оказался неудачным, и эта массовая неудача вызвала сильное охлаждение к идее самоуправления не только в широких педагогических кругах, но и в среде самих учащихся. Организация учащихся, рассматриваемая государством, как могучее средство социального воспитания, создавалась и поддерживалась самой школой и иногда даже навязывалась учащимся помимо их воли. Автор на основании опыта одной из таких школ показывает, что самоуправление учащихся, возникнув в годы 1-ой революции 1904-5, постепенно развивалось в некоторых школах, пока после октябрьской революции не наступил крах его организации. Автор изложил свои взгляды на школьное самоуправление в 25 пунктах. Он подчеркивает, что самоуправление должно строиться не на принуждении, как это имеет место в советской практике, а на принципе добровольного исполнения обязанностей. Формы самоуправления не даются сверху, а вырабатываются в самом процессе школьного строительства. Поэтому их нельзя декретировать, как обязательные для всех школ. Согласно «тезисам самоуправления», указанным в статье

Лемберг, автор намечает последовательность развития самоуправления от добровольчества через переходную ступень — выборность к конечной задаче — проявлению самодеятельности всех учащихся в порядке общей очереди. По мнению автора решительно отвергается школьным опытом организация товарищеских судов. Неестественными в жизни детей признаются также и новейшие формы исполкомов, трудкомов, трибуналов и т. п. На первой ступени школы формы самоуправления учащихся характеризуются преимущественно общественной самодеятельностью детей в пределах одного класса, а на второй ступени — сознательным участием во всем школьном строительстве. Полноправное представительство в педагогическом совете может рассматриваться только, как завершение всей системы социального воспитания в школе и дает благоприятные результаты только после большой предварительной работы школы в деле самоуправления учащихся в более простых его формах. Таковы те выводы, к которым пришла современная русская школьная практика. Мы можем констатировать, что вопрос о школьном самоуправлении, действительно, рассматривается в свете педагогических проблем.

Двойной сборник № 4—5, 1923 г. имеет более разнообразное содержание, чем предыдущие. Несколько статей посвящены педагогической практике детского дома. Таковы статьи А. С. Гинтовта, А. Г. Файнштейна, Г. Сергеевой — Дошкольный детский дом. Статья А. С. Гинтовта дает яркую картину больных мест в воспитании питомцев массовых детских домов. На основании практики в детском доме автор рисует подробный план педагогической работы с такими детьми путем организации трудовых процессов на основе школьного самоуправления. К статье приложена схема взаимоотношений детских и школьных органов самоуправления детского дома. Интересна статья В. Сорока-Росинского: «От принудительности к добровольчеству». Автор указывает, что старорежимная педагогика, покоившаяся на принуждении, и либеральная педагогика, стремящаяся создать школу свободного творчества без принудительной дисциплины, рассматривают добровольчество и принудительность, как два противоположных и взаимоисключающих принципа. Автор стремится на основании практики в детском доме показать, что принудительность и добровольчество могут рассматриваться, как начальная и конечная стадии одного и того же педагогического процесса. Педагогический опыт автора имел объектом 80 трудно-воспитуемых мальчиков старшего возраста, направляемых по постановлению особой комиссии из интернатов и школ нормального типа в особую школу-интернат. Исходным пунктом воспитания было организованное участие воспитанников во всех отраслях школьного хозяйства, которое достигалось сначала путем неуклонности требований по отношению к трудовой деятельности, как всеобщей трудовой повинности. Преобладают сначала принудительные меры, даются индивидуальные уроки. Во второй стадии, когда образуется привычка к труду, совершается переход к коллективным урокам и коллективной ответственности, а в связи с этим переход от назначения на общественные должности к их выборности. Интересно то, что автор подчеркивает необходимость нравственного поощрения наиболее усердных и важность индивидуального и коллективного соревнования. Третья стадия и заключает усиленное воздействие на чувство соревнования и трудовое честолюбие.

В ней происходит постепенное расширение ядра трудовиков до максимального предела. Таким путем, как показывает практика, возможно достигнуть благоприятных результатов даже при педагогической работе с трудно-воспитуемыми детьми. В статье о педагогических конференциях в Петрограде мы находим вопросы, которые подвергались обсуждению. Они являются злободневными и для нас, зарубежных педагогов. Это, во-первых, животрепещущий вопрос о наказаниях в детских учреждениях, докладчиками по которому выступали проф. Грибоедов и проф. Бельский, далее вопросы о детском самоуправлении, о летней школе и конференции преподавателей по отдельным предметам. Два доклада: А. И. Челюсткина «Методы работы в трудовой школе» и Р. Г. Лемберг «Проверка и оценка знаний учащихся» напечатаны в сборнике. Первый доклад содержит краткий очерк с указанием необходимой литературы следующих методов: 1) лабораторного; 2) ручного труда, как метода обучения; 3) графического метода, 4) экскурсионного и 5) драматизации. Второй доклад Р. Г. Лемберг представляет большой интерес, ибо он в 12 тезисах формулирует столь важную проблему проверки и оценки знаний учащихся. Автор полагает, что после проработки небольшого отдела знаний естественно сказывается необходимость в «повторении», в «обобщении» пройденного. Это последнее и следует обратить в средство «проверки». Так как «повторение» и «проверка» завершают собою проработку каждого небольшого отдела курса, то они не могут быть приурочены к каким-либо заранее установленным календарным датам. В связи с производимой проверкой знаний учащихся возникает вопрос об оценке их успехов. Автор отвергает старый универсальный способ оценки — отметки и предлагает заменить их суждениями о «способностях» и «успехах» учащихся в форме *характеристик* и *отзывов*. Необходимо отметить, что в этом сборнике находится ряд статей, которые отсутствуют в других сборниках — О психолого-педагогическом обследовании детей. Доклад о такой работе в центр. карантинно-распределительном детском пункте показывает, что там применялись некоторые экспериментально-психологические методы, как Бине и Симона, имела место постановка естественного школьного эксперимента по методу проф. Лазурского и т. п. Статья «К вопросу о психологической работе в дошкольных учреждениях» г-жи М. Гапелиной-Левиной содержит методические указания по наблюдению над отдельными детьми, план исследования объема детского опыта путем анкеты и выясняет психологическое и педагогическое значение предлагаемых заданий. Краткий обзор содержания пяти сборников «Трудовая школа» достаточно показывает, какой ценный и важный материал может быть почерпнут из них зарубежным педагогом.

Андрей Павлов.

Muzeum. Czasopismo poswiłcone sprawom nauczania i szkolnictwa, wydawane przez okrag Lwowski Towarz. Nauczycieli szkół srednich i wyzsych pod redakcja Ludwika Bykowskiego. Rocznik XXXIX. Zeszyt 1—2, 3. Lwów—Warszawa 1924.

Содержание вып. 1—2 „Музеума“ за 1924 г. очень пестрое. Из статей общего характера следует отметить статью инж. Кароля Билы „Значение ручного труда в новой школе“ (Karol Bily. „Znaczenie pracy

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 181 - 200

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

recznej w nowej szkole", стр. 18—37). Автор выделяет воспитательную сторону ручного труда в школе, ожидая от правильной постановки его преподавания в школе не только гармонического развития ребенка, но и оздоровляющего влияния на семью. Автору представляется, что введение ручного труда отвечает одной из основных задач современной школы: приблизить ее к жизни, воспитать новое поколение, чуждое „бессильного сентиментализма" и „мечтательства", мужественно встречающее все трудности жизни. Статья отражает очень распространенное сейчас влияние „американизма", в его упрощенной „фордовской" форме.

Остальные статьи выпуска в той или иной области касаются методики преподавания отдельных предметов, главным образом в связи с применением трудового и лабораторного начал. Главное внимание уделено природоведению. С. Миллер в практически ценной статье знакомит с опытом устройства ботанического и зоологического сада при средней школе в Замостье (Stefan Miler „Ogród przyrodniczy przy szkole sredniej", стр. 45—51). Одна интересная деталь следует быть отмеченной сад, устроенный при школе и поддерживаемый учениками, все больше привлекает к себе внимание населения, и средства на его поддержание составляются из местных пожертвований.

А. Сабатовский в небольшой статье обращает внимание на желательность привлечения учеников к систематическим наблюдениям над свойствами местных рек и озер (Dr. Antoni Sabatovski. „O pozytku z badan przyrody naszych rzek, jezior i stawów", стр. 41—45). Л. Быковский посвящает статью вопросу о „биометрике" в средней школе (Ludwik Bykowski „Biometryka w szkole sredniej", стр. 37—41). Методическое значение имеют статьи: д-ра Тауба: „Отчет об уроке о давлении атмосферы" (Dr. Szymor Taub. „Protokól jednej z lekcyj o cisneni u powietrza" стр. 35—37) и Б. Духовича об устройстве в современных условиях химической лаборатории для учеников (Bronislaw Duchowicz. „Jak urzadzic w dzisiejszych czasach pracownie chemiczna dla uczników?", стр. 1—18). Б. Геберт останавливает внимание на вопросе о значении чтения отрывков исторических памятников при изучении древней истории (Bronislaw Gebert. „Czytanie wypisów historycznych przy nauce dzejów starożytnych", стр. 51—62). Вопросу о значении драматических постановок древнегреческих трагедий в средней школе и ряду замечаний о приемах таких постановок на основании личного опыта посвящена статья д-ра М. Сабата (Dr. M Sabat. „Kilka refleksyj i uwag na temat scenicznych wystaw starogreckych dramatów w naszych szkolach srednich", стр. 66—72). Примерный урок пения (II кл. гимн.) дает І. Лопатынский (Józef Lopatynski „Lekcja spiewu", стр. 62—65).

Вып. 3-й того же журнала, в отличие от выше рассмотренного, отличается выдержанным подбором статей, что значительно увеличивает его ценность. Он посвящен бывшему в Варшаве Международному Педагогическому Съезду (авг. 1924 г.) и знакомит его участников с положением и организацией школ в славянских странах. Нельзя не поблагодарить редакцию журнала за счастливую идею собрать в одном выпуске своего журнала ценный фактический материал о славянской школе. К сожалению, осуществить намеченный план полностью не удалось. Недостает прежде всего статьи о школе в Советской России. Редакция в предисловии ого-

варивается, что она „обращалась в Советскую делегацию в Варшаве по этому вопросу, получила конкретные обещания, но к сожалению не получила к сроку обещанной статьи, и неоднократные позднейшие напоминания остались без ответа". Таким образом русская школа представлена только статьей проф. С. И. Гессена „Русская эмигрантская школа" („Szkoła rosyjska na emigracji", стр. 197—209). Статья дает сжатый очерк положения эмигрантской школы по странам, дает представление об ее особенностях, знакомит с ее организацией и общей культурно-научной обстановкой, сделавшей возможной ее существование. Основанная на фактическом материале, статья отвечает задаче ознакомления иностранного читателя с положением русской эмигрантской школы. Автор правильно сделал, ограничив тему исключительно эмигрантской школой, что дало ему возможность не касаться положения школ русского меньшинства в Польше. Этого требовал такт и место печатания статьи.

Что касается школы в Польше, то в журнале даны только резюмирующие статьи более обширного французского текста. Вот несколько данных о современном положении на основании общей статьи „Школа в Польше", дающей краткий исторический очерк и рисующей современное положение („Szkolnictwo w Polsce. Rys historyczny. Staw obecny", стр. 173—176). Бюджет Министерства Нар. Пр. и исповеданий в 1924 г. составляет 237.373.663 злотых (т. е. около 46 милл. долл.) или 15,7 проц. всего государственного бюджета. Начальных школ („écoles primaires") насчитывается 30.381 с 65.663 учителями и 3.395.376 учениками. Школ педагогических („écoles normales") всего 118 (130 госуд. и обществ. 68 частных), школ средних („écoles secondaires") 740 (255 госуд. и общ. и 485 частных), из них с польским яз. преподавания — 615, немецким — 54, польско-немецким — 11, русским — 18, украинским — 19, белорусским — 5, лит. — 2, франц. — 2. Школ профессиональных разного типа насчитывается 258, школ сельско-хозяйственных в 1921—22 было до 60. Число яслей в том же году было 1171 с колич. до 100.000 детей. Неграмотность довольно значительна, на всю Польшу 30 проц.

Школе средней посвящена отдельная статья К. Куявского (Kazimierz Kujawski. „Szkolnictwo srednie w Polsce", стр. 186—189). Автор рассматривает отдельно историю и положение средней школы Польши в каждой из ее исторических частей. Суммируя данные по всей Польше: автор определяет общее число учащихся в 200.000 (60 проц. мальч., 40 проц. девоч.), из которых 42 проц. учатся в школе общественной, 58 — в частной. Что касается типов средней школы, то их в Польше четыре 1) классическая гимназия, 2) реальная, 3) гуманистическая (с латынью, нач. с 4-го клас.), 4) неофилологическая (без латыни). Автор совершенно обходит вопрос о школе меньшинств в Польше, ограничиваясь странной фразой. По его словам „школы могут посещать дети всех национальностей и вероисповеданий" („il est permis de les fréquenter aux enfants de toutes nationalités et confessions") Для современного правосознания это как будто слишком уже элементарное право, о котором говорить как-то неловко. Самостоятельная статья посвящена торговой школе (Dr. Kazimierz Petyniak Sanecki. „Szkolnictwo handlowe w Polsce", стр. 183—186) и школе художественной (Wł. Woydyno „Szkolnictvo artystyczne w Polsce", стр. 193—197). Имеется и отдельная статья о высшей школе, при-

надлежащая перу редактора журнала Л. Быковского (Ludwik Bykowski, Szkolnictwo wyzsze w Polsce, стр. 189—193). Вне общего плана выпуска стоит статья Я. Корнецкого об отношении народной школы к школе общеобразовательной (Jan Kornecki. „Szkoła powszechna i jej stosunek do szkolnictwa ogólno-kształcacego"), хотя и написанной в применение к польской школе. Автор является решительным сторонником 7-летней школы (от 7—14 лет), с двумя ступенями — трехлеткой и четырехлеткой. Средняя школа должна быть двух основных типов: лицей, опирающийся на 7-милетнюю народную школу, с 3—4летним курсом, дающий законченное образование и гимназия (8 классов разных типов), готовящая к поступлению в высшую школу.

Очень обстоятельная статья д-ра М. Шмока посвящена школе в Ч. С. Р. (Dr. Mikulaš Šmok. „Szkolnictwo w Czechosłowacji", стр. 141—168). Так как русский читатель имеет возможность ознакомиться со школьным делом в Чехословакии по уже имеющимся на русском языке работам*), то я не буду здесь останавливаться на этой в высшей степени ценной статье. Отметим только одну черту, резко выделяющую школу в Ч. С. Р. С момента образования самостоятельной республики правительство стремилось к тому, чтобы воспитание проводилось на родном языке и в национальном духе. „Важной задачей государственной власти было — так организовать народное образование, чтобы каждый народ и каждое меньшинство получило соответствующее численности количество школ с преподаванием на родном языке", говорит автор.

Небольшой очерк И. Голомбека о положении школьного образования у лужичан (Dr. Józef Gołabek. „Szkolnictwo łużyckie", стр. 168—173) свидетельствует о том, с каким трудом еще и сейчас пробивается в жизнь идея народной школы на родном языке. Оказывается, что до сих пор в прусской части лужичан продолжается упорная борьба маленького славянского народа за право учиться на родном языке. Давая место статье д-р Голомбека, проникнутой болью за участь славянского народа, журнал однако обошел молчанием не менее тяжелое положение славянского меньшинства на территории самой Польши.**)

Переходя к южным славянам, остановимся на статье Н. Станева о школе в Болгарии (Prof. Nicola Stanew. „Szkolnictwo w Bułgarji", стр. 124—141). Народных школ (4-летних) в 1923 г. было 4.120 с 13.155 учителями и 512.942 учащимися (1 школа на 1000 жителей). Прогимназий (3-летка, смешанн. обяз. и беспл.) в 1923 г. было 1.303 с 5.278 учителей, 112.553 учащихся. Средних школ нескольких типов (гимназия классическая и реальная, специальные школы) всего в 1923 г. насчитывалось 180, с 32.366 учениками и с 1935 учителями. Школ профессионального типа, из них, средних и высших, было 105, с 8.508 учащимися и с персо-

*) См. А. Жекулина „Ясли и детские сады" и „Организация начального образования в Ч. С. Р." в сб. „Местное самоуправление", в. I, Прага, 1924 г.; Д-р Вацлав Мелихар „Средняя школа в Чехословакии". „Русская школа за рубежом", кн. 2—3, стр. 69—80. По внешкольному образованию см. также „Die Volksbildung in der Tschechoslowakei", Prager Presse, 1924 г. 28 окт. No 298.

**) См. об этом в кн. Konstanty Srokowski. „Sprawa narodowosciowa na Kresach wschodnich" (Krak. 1924) и извлечение на русск. яз. „Школа меньшинств в Польше" в Бюллетене Пед. Бюро № 5, стр. 12—21.

налом в 818 чел. Бюджет Мин. Нар. Просв. на 1924 г. составлял 648 мил. лев, т. е. 100 мил. фр. фр. Ограничиваюсь этими краткими данными о болгарской школе, отсылая за подробностями к весьма ценной и полной статье д-ра Станева.*) Особого внимания заслуживает в Болгарии постановка сельско-хозяйственного образования.

Наконец, сербской школе уделен очерк Е. Живановича (Jeremije Živanovic. „Srednie szkoly w K. S. Ch. i S.", стр. 210—216). Автор дает краткий исторический очерк школы в каждой из составных частей Королевства и знакомит с общими основами средней школы в современном Королевстве. В отличие от всех предыдущих статей очерк, к сожалению, не дает никаких цифровых данных.

Хотя задача дать очерк славянской школы в полном виде, как мы видим, редакции журнала не удалась, но, несмотря на неполноту и отсутствие одного плана в пределах каждой статьи, мы все же имеем очень ценный источник для ознакомления с историей и современным положением образования в славянских странах.

А. Бем.

Методики и учебники.

Проф. **Н. К. Грунский.** *Русский язык.* Учебник для 4 класса, б. г.; 53 + 24 стр. + 16 стр. снимков и карт + 1 карта цветная.

Учебник состоит из 3 частей: 1. краткого очерка русской диалектологии (стр. 1—10), 2. грамматики древне-славянского языка (стр. 11—44) и 3. кратких сведений по истории русского литературного языка; в приложении помещены образцы древне-церковно-славянского языка (из Зографского Евангелия, Савиной книги и Остромирова Евангелия), древне-русского языка и русских народных говоров с примечаниями, а также снимки с древних памятников и несколько карт.

Очерк русской диалектологии очень сбивчивый, дает об особенностях русских наречий и говоров очень неясное и несовсем точное представление. Так, между прочим, в качестве примера северно-великорусского оканья (оканье — сохранение неударяемого **о**, в отличие от аканья — совпадения неударяемых **а** и **о**) приводится произношение «троур» (= траур). 3-я часть почти ничего не дает; те сведения по истории русского языка, какие в ней есть, не все точны; сведения о правописании перемешаны со сведениями о языке. Больше ученик может почерпнуть из 2-й части, где даны, между прочим, образцы старославянского склонения и спряжения, но и эта часть во многих отношениях неудовлетворительна. Изложение не отличается необходимой для учебника точностью: так, говорится, что «согласные звуки вполне отчетливы только

---

* О болгарской школе см также подробную раб. Dr. William Russel'a. Реферат о ней в Prag. Presse от 6 авг. 1924 г. под заглав. „Das bulgarische Bildungswesen".

тогда, когда стоят перед гласными» (стр. 24), как будто **ш**, обозначаемое буквою **ж** в слове «ножка», или **з**, обозначаемое буквами «з» и «с» в словах «здоровый», «сдавать», менее отчетливы, чем **ш** в слове «ноша» или **з** в слове «задать»; что в нынешнем русском языке «выпадают» **г, к, б, п** перед **н** в словах «тянуть», «блеснуть», «стинуть», «уснуть» (они **выпали** еще в общеславянскую эпоху) (стр. 25), что «наш предложный падеж» в др.-ц.-сл. языке **назывался** местным» (стр. 26) (он — тогда никак не назывался; первые грамматики, заметившие отличие этого падежа от дательного, гораздо позднее). И таких мест много. Есть немало ошибочных утверждений. Напр. на стр. 22 говорится, что в др.-ц.-сл. (на самом деле, еще раньше в общеславянском) **г, к, х** перед **и** переходили в свистящие, а перед **е, ѣ, ь** в шипящие, тогда как перед **и** эти звуки изменились в шипящие так же, как и перед **е, ѣ, ь**, и только перед **и** особого происхождения в конце слова получались свистящие. На стр. 23 говорится, что слово «свѣча» мы произносим «с іотованным **а**» после **ч** (т. е. предлагается читать «свечья?»). Есть и другие неточности подобного рода. Вообще, учебник проф. Грунского следует признать неудачным.

Д.

Проф. Н. Н. Дурново. *Грамматический словарь. (Грамматические и лингвистические термины).* — Изд-во Л. Д. Френкель. Москва-Петроград. 1924. — Стр. 77, в два столбца.

Появление подобного справочника, написанного столь авторитетным лицом, можно только приветствовать и желать ему самого широкого распространения. «Новые веяния в области изучения языка — читаем мы в предисловии — делают особенно ощутительной потребность в таком справочнике, который давал бы объяснения терминов, касающихся грамматики и других отделов науки о языке, с которыми приходится иметь дело как при обучении языку, так и при самостоятельном изучении языка».

Н. Н. Дурново является одним из виднейших представителей фортунатовской школы; в духе этой школы дается и объяснение лингвистических терминов. По своей сжатости, точности и полноте эти объяснения не оставляют ничего желать лучшего. Необходимо отметить некоторые недостатки первого опыта подобного труда, которые легко могут быть устранены в последующих изданиях.

Нельзя не пожалеть о том, что в некоторых случаях не приведено примеров, которые иллюстрировали бы объяснение термина, см., напр., *Подчинение* и *Сочинение*. В статье *Интонация* нет упоминания о выражении отношения между предложениями при помощи интонации, напр., *Буду здоров, уеду заграницу* или *Стоит изба плетнём огорожена* и т. п. Есть пропуски. Укажем некоторые из них. Пропущены термины *Морфема, Речь, Синтагма; Семантика* (есть его дублет *Семасиология*), *Форманта, Акцентология, Ритмика, Фразеология, Изоглосса, Пауза, Словораздел, Проклитика, Энклитика, Калька, Синхрония* (иначе *Статика*), *Диахрония* (или *Эволюция*), *Фонология, Аффективный* или *Эмоциональный язык* и некоторые другие.

Рекомендуем книгу всем преподавателям языка.

Сергей Карцевский.

Проф. С. В. Фарфоровский. *История человеческой культуры. Часть I. Древний мир.* Рига. 1924. Издание Акц. Общ. Вальтерс и Раш. Стр. 208. XII.

Заглавие книги проф. Фарфоровского сопровождается еще подзаголовком, поясняющим ее содержание. Подзаголовок этот гласит: «Изложение конспективное, применительно к лабораторно-трудовому методу преподавания, с иллюстрациями, картами, таблицами, выписками из источников, методико-дидактическими указаниями, темами для рефератов и т. п.» Как видно из этого заголовка, автор попытался сделать данную книгу одновременно и учебником для учеников средней школы и методическим руководством для ее преподавателей. Но эти задачи слишком различны для того, чтобы их можно было разрешить одновременно. И во всяком случае попытку такого разрешения, предпринятую г. Фарфоровским, трудно признать удачной. Методические указания, в изобилии наполняющие его книгу и подчас изложенные весьма напыщенным языком (чего стоит один «лабораторно-трудовой метод преподавания» истории!), несомненно, будут отвлекать внимание учеников, но во многих случаях благодаря своей крайней элементарности ничего не дадут преподавателю. Немногим лучше обстоит дело и с даваемыми автором указаниями литературы по различным вопросам. Г. Фарфоровский очень щедро дает такие указания, но при этом в них безнадежно смешаны книги, подходящие к самым различным возрастам и к самым разным ступеням развития.

Что касается собственного изложения автора, то оно, действительно, конспективно, и эта конспективность нередко доходит до крайней степени, невыгодно отражаясь на ясности тех представлений, какие может извлечь из книги ее читатель. Вряд-ли, напр., можно признать удачным сообщение автора, будто в период матриархата «все женщины одного лагеря были женами всех мужчин другого» (33). Вряд-ли много даст ученику и такой, напр., абзац, посвященный религии персов: «Большую роль играет религия Заратустры (конец VII в.) с его борьбой добра (Ормузд) и зла (Ариман). Эта религия способствовала сближению кочевников с земледельцами, она покровительствовала земледелию и способствовала устройству государства» (95). С этой крайней конспективностью и схематичностью изложения в книге г. Фарфоровского соединяется еще одна черта — автор ведет все свое повествование в духе наивного экономического материализма, выводя все явления исторической жизни народов непосредственно из форм хозяйственного быта. И это в свою очередь порою приводит его к поверхностным и рискованным утверждениям. Так, говоря о греческой духовной культуре VII века, автор заявляет: «в ней, как и во всякой феодальной культуре, наблюдается примитивное развитие, жестокость, колдовство. Не было еще ни настоящей поэзии, ни настоящего искусства. Подражания Гомеру были сухи и грубы и состояли в восхвалении знатных феодалов. Спартанский поэт Тиртей в своих произведениях зовет спартанцев на бой, требует жестокости, кровожадности, восхваляет царей, старые порядки и т. д.» (112). Порою же ученик, пользующийся книгой г. Фарфоровского, попадет в ней и в тупик безвыходных противоречий. Так, напр., о религии древних евреев автор говорит: «Широкие народные массы страдали от феодального строя. Протест народных масс нашел себе отражение в мистическом сектанстве, известном под именем пророческого

движения. Пророки были представителями широких масс населения и выдвигали, в виде протеста против существовавшего строя, единобожие, почитание Иеговы». А двумя строками ниже мы читаем: «Крупные землевладельцы и духовенство восприняли единобожие, проповедывавшееся пророками, и жрецы захватили власть в свои руки» (92—3).

Несомненным достоинством книги проф. Фарфоровского является наличие в ней большого количества хорошо выполненных иллюстраций и карт. Но это достоинство не окупает указанных недостатков книги, в виду которых ее трудно признать подходящим для средней школы пособием.

В. Мякотин.

А. Р. Кулишер. *«Методика и Дидактика Геометрии»*. Курс единой трудовой школы. Ступень первая. Книгоиздательство «Сеятель» Петроград. 1923. Издание 3-е, с рисунками, стр. 208.

Об «Учебнике геометрии» того же автора уже была речь в нашем журнале[1]). Учебник написан для школы первой ступени. Теперь автор выпустил методику и дидактику этого курса новым изданием. Обе книги автор рассматривает «как одно целое», «взаимно друг друга поясняющими». В качестве «Приложения» к книге помещены пояснительные замечания к «Учебнику геометрии» автора.

Книга состоит из небольшого «Введения» (стр. 5—9), в котором налагается цель подготовительного курса геометрии и даны общие указания о критерии правильности проведения курса, и девяти основных глав. — В главе I («Курс геометрии школ I-ой ступени и общая дидактика», стр. 11—29) автор занимается вопросом о причинах неудачного проведения подготовительного курса геометрии, часто даже при вполне добросовестном отношении к делу преподавателя. Главную причину неудач автор справедливо видит «в недостаточном внимании к требованиям общей дидактики, властно заявляющим о себе на каждом шагу нашего курса». Автор, все время имея в виду добросовестного, знакомого с основами общей дидактики преподавателя, на ряде подробно разобранных примеров показывает, как может ошибаться, увлекаясь не в меру, именно хороший учитель. — В главе II («Подготовительный курс геометрии и движение», стр. 30—37) автор подробно обосновывает необходимость уделять в подготовительном курсе геометрии особое внимание **движению**, которое, в связи с мускульно-осязательными и чисто осязательными ощущениями, а равно зрением, является основным методом нашего изучения пространства. Большое значение автор придает при этом геометрическому черчению и раскрашиванию чертежей цветными карандашами. — Глава III («Построение подготовительного курса геометрии и учебники», стр. 37—46) трактует о конструкции пропедевтического курса геометрии. Приводя и кратко разбирая весьма разнообразные соображения по этому поводу различных математиков и педагогов, автор не отдает определенного предпочтения ни одному из них и считает, что «развивать геометрические способности учащихся можно многими и многими путями, достигая при надлежащей постановке дела каждый раз результатов рав-

[1]) См. «Рус. шк. за рубежем», книга 2—3. стр. 199.

ноценных» (стр. 44). — В главе IV (весьма длинно, 6 строк! озаглавленной, стр. 46—68) автор сначала останавливается на вопросе о том, из какой фигуры, как основной, простейшей, надо исходить в построении начального курса геометрии, и, на основании ряда интересных соображений, приходит к заключению, что таковой фигурой должен быть не треугольник, как обычно думают, а четыреугольник: «для подготовительного курса геометрии треугольник должен стать тем, чем для систематического был и, повидимому, будет треугольник» (стр. 53). «Но, добавляет тут же автор, при всем том, каждому преподавателю свой путь!» Вторая половины главы посвящена вопросу о связи различных частей курса в одно целое и в заключение о связи между всеми отделами математики. — В главе V (стр. 68—99) автор разбирает вопрос о том, как конструкция начального курса геометрии должна учесть историческое развитие математики, считая, что в развитии каждого отдельного человека повторяется до известной степени процесс развития человечества, наше представление о пространстве и наше опытное его усвоение. В заключительной части главы автор дает сводку общих дидактических выводов первых пяти глав. — Этим заканчивается первая часть книги, в которой разобраны общие вопросы введения, построения и проведения в школах первой ступени подготовительного курса геометрии.

В следующих трех главах автор разбирает уже частные, программные вопросы курса. Беря один за другим эти вопросы (о перпендикулярности и параллельности, о равенстве, неравенстве, конгруэнтности, равновеликости, симметрия, развертка куба и т. д.), автор разбирает, что, в какой мере и как может войти в пропедевтический курс, причем приводится и самое примерное построение и проведение учителем соответствующего урока. — В последней, IX, главе (стр. 192—195) автор обращает внимание учителя на необходимость связывать в нечто целое, объединенное одной мыслью, одним понятием (напр. прямая линия и прямой угол и т. д.), различные части курса и делать в конце обзоры пройденного, имея все время в виду «достижение одной из конечных целей курса геометрии первой ступени». Цель эта — «воспитание в учащихся стремления к обоснованной логической связи между добытыми раньше геометрическими истинами, которое может вырости главным образом на почве умения связывать эти истины на предшествующих стадиях курса геометрии» (стр. 192).

Заканчивая этим изложение содержания книги г. Кулишера, можем рекомендовать ее каждому учителю геометрии, особенно начинающему и желающему отдать себе отчет в трудностях дела, возможных невольных ошибках и способах их устранения. Книга должна быть им хорошо проштудирована и продумана. Она будет ему весьма полезной. Жаль только, что язык автора, тяжеловатый, с длиннотами, неправильной конструкцией фраз, часто затемняющей мысли автора, вызывает часто неприятное чувство при чтении этой весьма хорошей книги.

Л. М. Сокольцов.

А. Герлах. — *«Как преподавать детям арифметику в духе творческого воспитания»*. С нем. 2-ое издание. Госиздат. Берлин. 1922. 190 стр.

Книга Герлаха под столь многообещающим названием не явится для

русского учителя, особенно сколько-нибудь знакомого с педагогической литературою последнего времени, откровением, хотя прочтется с интересом. В ней автор много места (первые пять глав целиком) отводит развитию или вернее изложению общих положений, относящихся к понятию творческого воспитания. В общем это все те же положения, на которых базируется течение педагогической мысли, выдвинувшее идею трудовой школы, и до сего времени живо и многосторонне развиваемые на страницах педагогических журналов. Поэтому останавливаться на них нет нужды.

Исходя из общих положений современной педагогической мысли, автор и делает попытку построить «живое, жизненное и прекрасное» (с точки зрения детей) преподавание арифметики. В попытке этого построения русский учитель найдет многое для него уже известное и вошедшее в обиход если не школьной практики, то учительской мысли. Здесь прежде всего требование автора заниматься в школе, сообразуясь с природой детей, требование наглядности и, наконец, требование жизненности матерьяла, предлагаемого для школьной работы. При проведении этих положений в жизнь в современной школе автор видит расхождение слова и дела или неясное и неполное понимание их. Главы, посвященные счету и усвоению арифметических действий, занимаются разработкой и выяснением этих понятий при школьных занятиях арифметикой с детьми. В дидактическом материале и в способе преподавания его детям, читатель найдет многое для себя известное уже из новейших русских методик арифметики, но встретит и кое что новое, не лишенное интереса, как, кстати сказать, и во всякой новой попытке построения школьного курса. Интересна хотя бы постановка вопроса о понимании больших чисел, что конечно не одно и то же с умением считать и производить над ними действия. Большие числа обступают нас в жизни со всех сторон, и для понимания современной культуры нужно уметь составлять наглядные представления о них. Наглядность же в больших числах иллюстрируется или пространственными или временными отношениями величин, в результате исчислений которых мы получаем большие числа. Над этим вопросом как то мало останавливаются в школе, а между тем, если действия над большими числами не представляют никаких особенных затруднений, то составление понятия о большом числе не дается легко, и над этим не лишне поработать. Дидактический матерьял содержит в себе примеры, задачи и, зачастую, как бы даже показательные уроки, но в общем ценность и интерес книги Герлаха не в нем, а в подходе автора к преподаванию арифметики в школе. Книга читается легко и не без интереса, и только сквозящая в ней претенциозность на новизну открытий излагаемых в ней мыслей несколько понижает удовольствие ознакомления с нею. Учителя же народной школы, совершенно не знакомого с идеями трудовой школы, она легко и доступно вводит в круг этих идей.

С. Булгаков.

---

1. **А. М. Астряб.** *«Наглядная геометрия»* (Лабораторный метод изложения): Первая ступень. Начальный курс геометрии. 6 издание. Госуд. Учен. Советом допущено в качестве учебника для Един. Труд. Школы. Гос. Издат. Москва — 1923 — Петроград. 159 стр. 263 рисунка.

2. А. М. Астряб. «*Курс опытной геометрии*». Индуктивно-лабораторный метод изложения. В IV частях. Госуд. Учен. Советом допущено в качестве учебника для Един. Труд. Школы. Гос. Изд. Москва — 1923 — Петроград. 270 стр. 375 рис.

Первая книжка и первая часть второй книжки являются курсом подготовительным. Остальные три части второй книжки являются уже курсом систематическим, предназначенным для школы 2-ой ступени. Первая часть (стр. 9—68) второй книги совершенно не похожа ни по объему ни по характеру и расположению матерьяла на одновременно с нею изданный отдельной книгой подготовительный курс и неизвестно, для чего она включена во вторую книгу; в курсе 2-ой ступени ей не место; как повторение пройденного в первой ступени она не нужна, т. к. весь систематический курс геометрии является собственно повторением, только специально и особо обработанным, того, что пройдено на первой ступени. Если в последующих изданиях она будет выпущена, то вторая книга только выиграет, т. к. она значительно уступает книге первой. Таким образом полный курс геометрии обеих ступеней составится из первой книги — курс подготовительный, и нижеших трех (2—4) частей второй книги — курс систематический.

I. *Подготовительный курс* расчитан на четыре года обучения и состоит из трех частей. В первой части (1-й год обучения), стр. 9—35, дети знакомятся с простейшими, на каждом шагу встречающимися геометрическими телами, приготовляя их из глины, воску, склеивая из бумаги, составляя из спичек. Обучение ведется на уроках рисования и лепки. Слепив или так или иначе соорудив тело, дети знакомятся затем с основными свойствами этих им уже хорошо знакомых тел, причем попутно знакомятся с основными геометрическими элементами: поверхностью, линией, точкой. — Во второй части (2-ой год обучения), стр. 36—77, дети занимаются измерением прямых, площадей прямоугольников и объема прямоугольной призмы. Попутно дети знакомятся с основными геометрическими фигурами (круг, треугольник, прямоугольник, квадрат), их элементами и линиями в них. — Интересно отметить, что в этом курсе автор треугольник изучает раньше прямоугольника, а в первой части опытного курса сначала знакомит детей с прямоугольником, а затем уже переходит к треугольнику, как фигуре более сложной *). — Третья часть (3-й и 4-й год обучения) распадается в свою очередь на две части. Первая, стр. 78—135, представляет собою расширение и углубление матерьяла, разобранного на 2-м году обучения, путем введения более сложных линий, фигур и тел, а также инструментов измерения. Во второй, стр. 136—159, дети знакомятся с планом, диаграммами и графиками. — Весь курс составлен глубоко обдуманно, приняты во внимание и реализованы все достижения методики геометрии последнего времени. Активность учащихся возбуждается на каждом шагу. Учебник написан хорошим, легким, ясным языком и богато иллюстрирован рисунками и чертежами. Его смело можно рекомендовать как один из лучших учебников подготовительного курса. Выпуск 6-го издания показывает, насколько он в ходу в России. Необходимым дополне-

*) См. нашу рецензию на методику и дидактику геометрии А. Р. Кулишера.

нием к учебнику является «Задачник к наглядному курсу геометрии» того же автора.

II. Перейдем теперь ко второй книге, к *систематическому курсу*. Он разбит на три части: 1-ая и 2-ая часть — планиметрия, 3-я — стереометрия. Первая часть, стр. 69—152, трактует о прямых, об углах, о параллельных линиях, прямоугольных фигурах и их свойствах и об измерениях длин углов и площадей; заканчивается она теоремой Пифагора и задачами, на ней основанными. Изложение ведется в том же духе опытного выяснения свойств и теории, причем при доказательствах часто применяется вращение частей фигур. Практическое применение теорем и построений взято из области землемерия. Дается понятие об осевой и центральной симметрии. Жаль, что при изложении теоремы Пифагора нет индусского чертежа с знаменитым «смотри!» Это один из лучших примеров опытно наглядного метода и всегда доставляет ученикам большое удовольствие. — 2-ая часть, стр. 153—221, начинается с отношений и пропорций; затем идет подобие фигур; дети знакомятся с масштабом и черчением планов. Вторая половина занята изучением круга и соотношений в нем; дается также понятие об эллипсе. Вычисление длины окружности и площади круга производится при помощи вписанных и описанных многоугольников. Характер изложения остается тот же. Практическое применение по прежнему из области землемерия. — 3-я часть, стр. 222—265, стереометрия содержит обычный матерьял, помещаемый в учебниках, только изложенный проще, опытно-наглядным способом. Многие доказательства и формулы объемов редко встречающихся в практике частей шара исключены совсем. В конце книги помещено краткое »Заключение», в котором автор показывает ученику, как ему буквально на каждом шагу жизни придется пользоваться теми геометрическими познаниями, которые он получил, пройдя курс элементарной геометрии.

Хотя составленный автором учебник и производит впечатление гораздо более элементарного, детского по сравнению с обычным для нас типом учебника геометрии, но думаю, что это не недостаток, а достоинство его. У нас слишком обычное явление, что ученик, пройдя полный гимназический курс геометрии, оставляет гимназию с весьма слабо развитою, правильнее сказать — совсем не развитою, способностью к пространственным представлениям, что так печально сказывается на его общем развитии и так мешает ему применять в практической деятельности свои отвлеченные геометрические познания. Учебник автора, метод изложения и обучения, думается, должен дать в этом отношении гораздо более положительные результаты, что с лихвой покроет несколько меньший объем полученных учениками теоретических сведений.

Д. М. Сокольцов.

Ф. А. Эрн. *Наглядная геометрия.* I часть — 70 стр., II ч. — 58 стр., III ч. — 68 стр. Изд. Акц. О-ва Вальтерс и Рапа в Риге. 1924.

В книге 2—3 нашего журнала при рассмотрении «Учебника геометрии» А. Р. Кулишера говорилось о необходимости введения пропедевтического курса геометрии в младшие классы средней школы. Поэтому при рассмотрении нового учебника пропедевтического курса геометрии Ф. А. Эрна мы не будем опять останавливаться на этом вопросе, тем более, что он не

вызывает никаких споров среди современных методистов-математиков*).

Весь пропедевтический курс геометрии автор разделил на три концентра, выпустив их тремя отдельными книжками. Таким образом пропедевтический курс геометрии проходится в три года, и с четвертого года начинается систематический курс геометрии.

Вполне понятно, что преподавание пропедевтического курса геометрии должно вестись наглядно-лабораторным и строго индуктивным методом. В согласии с этим и построен рассматриваемый нами учебник. Вот что говорит Ф. А. Эрн в предисловии: «Центр всего обучения наглядной геометрии должен лежать в тех наблюдениях, измерениях, опытах, упражнениях в черчении, лепке и склеивании, которые должны производиться самостоятельно самими учащимися. Ни одна истина, ни одно правило или определение не может быть дано детям в готовом виде; все должно быть выяснено, открыто и изобретено самими учащимися под умелым руководством преподавателя».

Автор, нам кажется, совершенно правильно подчеркивает огромную и ответственную роль преподавателя, в особенности в этом курсе, словами: «под *умелым* руководством преподавателя». Здесь также отметим, что вообще учебник пропедевтического курса геометрии ни коим образом не предназначается для учеников, а исключительно как пособие для преподавателей.

Начинается этот курс геометрии с куба — с тела хорошо знакомого детям, а не с прямых линии или плоскостей, не существующих в природе самостоятельно, и затем рядом последовательных упражнений составляется понятие о плоскости, прямой, точке и т. д.

Например: «Покажите то место, где сходятся верхняя и передняя грани куба, т. е. границу между верхней и передней гранями. Покажите границу между задней и нижней гранями, между передней и левой боковой. Сколько ребер замечаете вы на верхней грани, сколько ребер на боковой грани, а на передней? Сколько всего ребер у куба? Покажите переднее ребро верхней грани, нижнее ребро передней грани» (5 стр. I ч.). После этого упражнения идет следующее: «Покажите место, где верхнее ребро передней грани сходится с верхним ребром боковой грани. Покажите вершину, отделяющую переднее ребро нижней грани от бокового ребра той же грани. Покажите все вершины на передней грани куба; на нижней грани. Сколько вершин на одной грани куба? Сколько вершин на одном ребре куба?..» (6 стр., I ч.). Для выяснения формы граней квадратной призмы имеются следующие упражнения: Рассмотрите внимательно одно из оснований квадратной призмы. Сколько у этой фигуры сторон? Каковы эти стороны по величине? Сколько в этой грани углов? Проверьте наугольником, все ли углы прямые? Что представляет собой эта грань призмы? Все ли эти стороны равны и т. д. (16 стр., I ч.). Такими постепенными упражнениями сами учащиеся составляют ясное представление о данном теле, знакомятся с его частями, с их особенностями.

Кроме того, здесь планиметрия и стереометрия не разделены. Например, знакомится класс с треугольной призмой. Учащиеся, узнав, что

*) См. статью Д. М. Сокольцова в «Русской школе за рубежом», книга 9.

в основании призмы лежит фигура, называемая треугольником, переходят к целому ряду упражнений, выясняющих им главные типы треугольников, главные элементы их и т. д.

Считаем не лишним привести содержание трех частей (концентров) рассматриваемого учебника, чтобы показать, как в продолжение всего курса переплетается стереометрия с планиметрией, как все время учащиеся находятся в трехмерном пространстве, как постепенно подводят учащихся к необходимости доказательств не вполне очевидных утверждений и т. д.

Вот содержание первой части (вкратце): *Куб* (грани, ребра, вершины, положение ребер и граней, квадрат, прямой угол); *квадратная и прямоугольная призма* (...параллельные грани, прямоугольник, параллельные линии, черчение прямоугольника и развертки призмы); *правильная треугольная призма* (...черчение правильного треугольника, высота треугольника и ее свойства...); *ромбическая и шестиугольная призмы* (...ромб, диагонали ромба и других четыреугольников, прямоугольный треугольник, ...черчение правильного шестиугольника и развертки шестиугольной призмы); *шар* (полушария, круг, окружность... деление окружности на градусы, транспортир); *правильная пирамида* (...равнобедренный треугольник, развертки четыреугольной, треугольной и шестиугольной пирамиды, задачи на построение равнобедренных и прямоугольных треугольников); *площади и объемы*. Содержание второй части: *куб и призмы* (отрезок прямой, действия над отрезками, перпендикуляр, двугранный угол, параллелепипед, площадь правильного и равнобедренного треугольника, площадь ромба, параллелограмма..., объем правильной треугольной призмы); *цилиндр* (развертка боковой поверхности цилиндра, сечение цилиндра плоскостью, цилиндр — тело вращения, длина окружности, площадь круга, поверхность цилиндра); *пирамиды* (высота пирамиды, двугранные и многогранные углы в пирамиде..., высоты, медианы и биссектриссы правильного и равнобедренного треугольника...); *конус* (сечение конуса плоскостью, конус — тело вращения, развертка боковой поверхности конуса...); *измерение прямых линий и прямых углов в поле*.

Содержание третьей части: *треугольники* (неправильная пирамида, разносторонний треугольник, зависимость между сторонами и углами разностор. треугольника; сумма углов треугольника, условия равенства треугольников...); *углы, получаемые при пересечении двух или трех прямых. Основные задачи на построение. Четыреугольники* (прямая и наклонная призма, параллелограмм; углы, стороны и диагонали параллелограмма; задачи на построение параллелограмма; диагонали прямоугольника, ромба и квадрата, трапеция); *площади* (...теорема Пифагора, применение теоремы Пифагора к решению задач); *объем цилиндра и конуса: измерения на открытой местности*. Нам кажется, что автор немного мало отводит места для разного рода измерений, что так нравится детям.

Рассматриваемый нами учебник вполне заслуживает того, чтобы его рекомендовать преподавателям в качестве пособия им для проведения пропедевтического курса геометрии, как отвечающий всем требованиям, предъявляемым к такому курсу современными методистами — матема-

тиками, и дающий возможность вполне достигнуть задач подготовительного курса геометрии.

В. Р.

И. Н. Кавун. *Начальный курс геометрии,* для школ I ступени в двух частях. Госиздат. 1923. I ч. — 118 стр., II ч. — 116 стр.

Автор — известный преподаватель с многолетней практикой. Рассматриваемый нами «начальный курс геометрии» прорабатывался под его руководством в течение 12 лет в образцовых школах Петербургской Учительской Школы Губ. земства. И. Н. Кавун в своем предисловии «К учителю» говорит: «Ни один предмет, вероятно, не дает столько свободы для личного и педагогического усмотрения, как начальный курс геометрии. Если мы пересмотрим множество руководств по начальной геометрии, вышедших у нас и заграницей, то найдем в каждом из них такие особенности, которые делают одну книгу совсем непохожей на все другие...»

Действительно, если сравнить, например, два руководства, Ф. А. Эрна и И. Н. Кавуна, то убедимся в справедливости только что приведенных слов автора.

И по руководству И. Н. Кавуна, как и у Ф. А. Эрна, предмет разрабатывается в классе в вопросно-ответной форме и материал тот же, а все же оно совершенно другое, непохожее на первое.

В основу своего руководства автор положил генетический и эвристический методы, а также пользуется и лабораторным. И. Н. Кавун обращает большое внимание на связь геометрии с другими предметами и с жизненной практикой. С этой целью он ввел много соответствующих задач в свое руководство. Геодезические же работы проходят через весь его курс.

Кроме того, автор ввел в свой курс первоначальные сведения о приближенных числах (II ч. стр. 27, 69 и 104), что, по нашему мнению весьма существенно. Имеется в этом курсе и подобие фигур (II ч. стр. 9 и 64), благодаря чему является возможность проделать много весьма интересных измерений на воздухе. О целях начального курса геометрии автор говорит следующее: «В этой книге мы ставим своей целью выбрать такой материал, который имел бы для учащегося практическую ценность на его жизненном пути, и представить этот материал в такой форме, которая обеспечивала бы ему по возможности большее воспитательное и образовательное влияние на ученика. Вместе с тем мы ставим себе и другую цель — подготовить ученика к доказательному курсу геометрии, сообщив ему достаточно подвижной запас геометрических представлений, развив его пространственное воображение, воспитав в нем способность логически связывать добытые геометрические сведения и облекать свои суждения в более или менее точную словесную форму» (I ч., стр. 7).

Весь материал автор распределяет на шесть лет для школ первой ступени. Но имея в виду, что в тех гимназиях, где введен пропедевтический курс геометрии, должно иметься в тех же классах и геометрическое черчение, на долю которого отходит довольно значительная часть материала, будет возможно при небольших сокращениях пройти этот курс за три года.

Нам хочется и это руководство усиленно рекомендовать преподавателям, тем более, что оно проверялось, исправлялось и дополнялось в течение 12 лет на практике, в образцовых школах. *В. Р.*

Я. И. Перельман. *Новый задачник к краткому курсу геометрии с 80 чертежами.* Госиздат. 1922. Стр. 132.

У нас в России имеется много хороших геометрических задачников, как на построения, так и на вычисления. Но все эти задачники отличаются отвлеченностью, они не жизненны. Вследствие этого, учащиеся, хорошо знающие геометрию и умеющие отлично решать такие геометрические задачи, являются совершенно беспомощными, когда сталкиваются с геометрическими задачами в жизненной практике. Чтобы этого явления не случалось, необходимо, конечно, давать ученикам кроме задач в отвлеченной форме также и задачи с конкретным содержанием из действительной жизни. *Первым* сборником таких задач и является задачник Я. И. Перельмана. Вот как сам автор смотрит на свой задачник: «Упражнения настоящего сборника предназначаются лишь как *пополнение* обычного материала, а *не взамен его*» (стр. 5). Этими словами автор подчеркивает важность задач и чисто геометрических и задач конкретного характера.

Всех задач 717. Материал для задач взят из астрономии, геодезии, метеорологии, механики, физики, зоологии, биологии, строительного дела, лесоводства, токарного дела и т. д. Кроме того, есть упражнения на графики, на графические изображения и приемы. В конце задачника имеются ответы, решения и указания. Появление такого задачника надо приветствовать.

Этот задачник предназначен для лиц, не знающих алгебры, т. е. для сокращенного курса геометрии, но им безусловно можно и надо пользоваться и для полного курса геометрии.

Нам хочется усиленно рекомендовать этот, единственный в своем роде, задачник преподавателям, желающим достигнуть еще лучших результатов в своем преподавании геометрии.

В. Р.

П. Баранов. «*Начальная физика*». Курс проведенный преимущественно на простейших опытах. С упражнениями, рисунками, портретами и таблицей спектров. Издание «Asociation Press», New York . 224 стр. 417 рис.

Названное издательство, переименованное затем в «The YMCA Press Ltd. (по русски «Американское издательство»), выпустило два учебника по физике, — вышеназванный и проф. С. Ф. Болдина и его же механику. о которых мы дадим здесь отзыв.

Прекрасный **учебник П. Баранова** не новый; в России он пред тем вышел уже 4-м изданием, и издание УМСА перепечатано без изменений, с добавлением лишь нескольких иллюстраций, с 4-го издания. Учебник предназначен для высших начальных училищ. Он не представляет собою пропедевтического курса[1]), но может претендовать на роль учебника физики в школе первой ступени, так как, помимо элементарности изложения, он действительно проведен весь на простейших опытах, очень многие из которых учащиеся могут подготовить и проделать сами, и в нем совершенно нет математических формул. Чтение учебника облегча-

[1]) Пропедевтический курс физики следует проводить без специального учебника.

ется большим количеством простых и хорошо исполненных чертежей и рисунков. Кроме того автор широко воспользовался прекрасным, ставшим у нас распространяться перед войной, обычаем иллюстрировать учебники портретами ученых с краткими биографическими и историческими сведениями. Автор поместил 32 таких портрета, из которых 6 русских. Следует еще отметить, что автор нашел возможным и в учебнике для начальной школы уже познакомить детей с новейшими завоеваниями науки и техники — беспроволочный телеграф, воздухоплавание, рентгеновские лучи и т. п. — Странным только является, что основные сведения из механики автор поместил в самом конце учебника. Ведь без них нельзя вести курса. — Сведения, почерпнутые в тексте учебника, дети закрепят и углубят удачно подобранными многочисленными упражнениями-задачами (их 305). — Книга отпечатана на весьма хорошей бумаге.

Проф. С. Ф. Балдин. «*Физика*». Часть I. Введение, механика, жидкости, газы, теплота. 352 стр. Часть II. Звук, свет, электричество и магнетизм. стр. 353—660; В обеих частях 660 рис., 718 вопросов и задач. Издание The YMCA Press Ltd. Прага 1923 г. Американское издат.

Проф. С. Ф. Балдин хорошо известен как автор ряда учебников и книг технического содержания, некоторые из которых пользуются большим успехом. Так напр. книга «Движение внутреннего горения» выдержала уже 6 изданий. Конструкция рассматриваемого курса, предназначенного для средней школы, по обычной теперь терминологии — для школы 2-й ступени, обычная, если не считать того, что вся механика излагается в начале курса, сейчас же после введения, что соответствует программам многих современных школ 2-й ступени, и автор совершенно правильно говорит: «Мы считаем неправильным переносить подробное изложение сведений по механике, как это иногда делается, в конец курса: в этом случае они не могут найти приложения в других частях его. Последние от этого пострадают, так как во многих случаях придется ограничиться описательным изложением взамен количественного изучения явлений». Другой особенностью учебника является несколько технический характер, который придан как самому изложению так и ряду приложений. Здесь сказался автор-техник, с одной стороны, и «американизм» всего издания, с другой. Конечно, чисто теоретическая оторванность от практической жизни, так отрицательно характеризующая наши школьные учебники, вещь очень плохая. Но не надо впадать и в другую крайность. Надо помнить, что школа средняя есть школа прежде всего общеобразовательная, которая должна дать **общее развитие** своему питомцу, в ней он должен научиться мыслить, усвоить метод, которым работает наука, а не стать техником. Боюсь, что в этом отношении автор грешит, и его учебник написан немного более технически для средней школы, чем надо. И вместе с тем изложение основ местами страдает излишней краткостью и неразработанностью.

К числу существенных недостатков учебника надо отнести слишком малое использование графического метода при изложении законов физических явлений и почти полное отсутствие «волновой теории». Учение

о волнах, их распространении и взаимодействии разбито между главами о звуке, свете и электричестве и магнитизме, и в каждом месте говорится о них слишком мало и слишком элементарно. Между тем, «волновая теория» была основой всей физики, всего миросозерцания физиков XIX столетия и в значительной степени осталась таковой и теперь. Конечно сейчас уже не следовало бы писать физику, как это сделалось обычным, особенно на Западе в конце XIX века, когда подробно излагалось неизвестно откуда взявшееся «учение о колебаниях и волнах», а звук и свет являлись только иллюстрацией к этому учению; но все же нельзя и совсем почти не обращать внимания на этот весьма важный и в высшей степени плодотворный отдел механики. К числу крупных достоинств учебника надо отнести большое число вопросов и задач, многие из которых имеют жизненный, практический характер. Ответы на вопросы и решения, иногда подробные, даны в особых выпусках. — Издан учебник очень хорошо.

Проф. С. Ф. Балдин. *Основы механики в элементарном изложении.* 127 стр., 89 фигур в тексте, 159 вопросов и задач с подробными решениями их. Издание The YMCA Press Ltd. Прага 1923 г.

Учебник предназначен для средних общеобразовательных и технических школ, «как первый этап и вместе с тем первый концентр в данной отрасли знаний». Книга разбита на две части, **статику и динамику.** Кинематики, как отдельной части, совсем нет. Может быть, автор и прав, когда в учебнике, предназначенном для средней школы, не рассматривает движения чисто геометрически, независимо от сил и массы движущегося тела. Учебник написан в высшей степени кратко, в большинстве случаев только лишь намечает вопрос. Это скорее конспект курса, чем учебник, и для самообразования и курсов заочного обучения навряд ли годится. Учащемуся по нему будут требоваться буквально на каждом шагу разъяснения руководителя. В конце книги даны решения задач. — Книга может быть рекомендована как пособие при классном прохождении курса механики. — Издана книжка так же хорошо, как все издания УМСА.

Д. М. Сокольцов.

Книги для чтения детей и юношества.

Сказка об Иване-царевиче, Жар-птице и о сером волке. 16 стр. С рис. И. Я. Билибина. Издательство «Детский мир». 1924 г. Кршко (Югославия. Словения).

Эта известная народная сказка вновь появилась с прекрасными цветными рисунками, заставками и обложкою И. Билибина. Собственно, — новое издание является репродукцией этой сказки, изданной с рисунками И. Билибина в серии подобных изданий Экспедиции Заготовления Государственных Бумаг, кажется, в 1900 г. Только новое издание по размерам

вдвое меньше оригинала и, конечно, при копировании и печати на более простой, хотя тоже хорошей, бумаге краски значительно потеряли в своей яркости. Рисунки вышли бледнее, точно подернутые сероватою дымкою.

Конечно, если репродукцию сравнивать с оригиналом, который был издан одною из лучших и богатейших типо— и литографий в Европе, то сравнение будет не в пользу репродукции. Но — можно и не сравнивать, а брать просто новое издание, забыв о прошлом. И так как изданий Экспедиции Загот. Госуд. Бумаг достать теперь невозможно, то нельзя не приветствовать появления репродукции в издании «Детского мира». Все-таки книга издана тщательно, опрятно, а обложка, отпечатанная на меловой бумаге, вышла очень нарядною. Хорошо дать это издание в руки детям, чтобы они, длительно всматриваясь в прекрасные и подлинно национальные русские рисунки Билибина, привыкали чувствовать их художественную красоту. Пусть копируют их, пусть вглядываются в орнаменты, рисунки платья. Ведь в рисунках этих всё, вплоть до обрамляющих их рамок, всё заслуживает глубокого внимания, почему я и нахожу, что книга эта является чрезвычайно полезною для развития художественного чутья и вкуса детей, пожалуй, — всех возрастов.

Жаль, что на самой книге не указан адрес, ни даже город, где находится издательство (город Кршко в Югославии. «Русская печать»).

Издана книга по старой орфографии.

Евг. Елачич.

Дети детям. Вып. I и Вып. II. Сборники рассказов, написанных и иллюстрированных детьми в возрасте 10—13 лет. Под редакциею И. и Л. Коварских. Вып. I — 30 стр. Цена 2 фр. 50 с.; Вып. II — 40 стр. Цена 3 фр. Изд. И. Поволоцкого в Париже.

Эти две небольшие опрятно изданные книжечки производят грустное впечатление. В основу этих сборников положена в корне ошибочная мысль о пригодности детских писаний, как материала для детского чтения.

Авторами сборников являются дети от 9 и не старше 13 лет. Они же изготовили иллюстрации. Для педагога, для психолога, для каждого, интересующегося свободным детским творчеством, всегда интересны рисунки, стихи, рассказики, самостоятельно исполненные детьми для себя, по своей охоте. Но почему эти робкие, детские, милые попытки что-то изобразить и что-то описать, почему и чем они могут быть интересны детям, не изучающим, конечно, психологии творчества своих сверстников? Если книга — просто забава, для потехи, то тогда, конечно, все равно, чем бы не позабавить детей, можно потешить их наивными каракулями сверстников. Но книга не должна быть простою забавой и потехою для детей. Детей надо приучать к чтению художественной литературы, чтение должно приучать их к правильным оборотам речи, к хорошему языку, слогу. Книга должна развивать художественный вкус. Глаз ребенка полезно фиксировать на правильном рисунке хорошей иллюстрации. А здесь ему дается в руки книга с детскими и потому, разумеется, неизбежно наивными, плохими рисунками, с грубыми недочетами. Подражать им ему не следует. А стихи и рассказы? Зачем детям этот наивный лепет еще не научившихся писать детей? Чтобы развить в них дурной вкус? Чтобы все-

лять в них уверенность (и без того столь распространенную у молодых поэтов), что учиться не надо, не стоит, что достаточно подобрать десяток рифм, чтобы было готово стихотворение, и что любое ученическое сочинение учеников первого класса уже годится в печать?

Но особенно мне жаль самих авторов. Вместо того, чтобы помогать им упорным трудом над своими дарованиями и умениями достигать некоторого реального успеха, вместо того, чтобы учить их и исправлять им их ошибки, им сразу создают вредное, ядовитое для детей впечатление, что они уже авторы, их уже издают, их рисунки, каракули, стишки, — их слабые опыты и попытки — уже материал, пригодный для печати, уже пригодный для чтения другим. Как это вредно и как антипедагогично! Бедная Бетти М., 12-ти лет, описывая, как она сидела в татарской харчевне, говорит: «Три часа мы пробыли в этой дымной атмосфере. Полной грудью вздохнула я, когда вышла на свежий воздух и села в сани. Ночной воздух леденил щеки и губы, красил нос» (Вып. II, стр. 17). И наверное, прочитав эти свои строки напечатанными, она искренно мнит себя писательницею. Женя К. (10 лет) писал(а): «В зеленом поле фиалки растут, фиалки растут. Синие глазки не долго цветут, не долго цветут». Вот и всё. Но этому дали заглавие, назвали стихотворением, напечатали в шесть строчек и на целой странице, — и у бедного ребенка, быть может, создалось представление, что он(а) действительно написал(а) «настоящее» стихотворение.

И, может быть, еще хуже рисунки. Дети в 12 и 13 лет, даже не исключительно даровитые, а просто берущие уроки рисования у хорошего учителя, могут рисовать гораздо правильнее, чем те рисуночки, которыми наполнены оба выпуска.

Не первый раз появляются в свет книги, изготовленные еще ничему не научившимися детьми, которых старшие соблазняют. Вся ответственность, конечно, лежит на этих старших. Мамаши охотно покупают такие книжечки для своих Бетти, Нелли, Жени. И не в этом ли лежит главная причина появления в свет таких антипедагогических изданий, совершенно детям не нужных и даже вредных? Изданы книги по старой орфографии.

Евгений Ежич.

А. Краузе, проф. *Основы современного естествознания.* Авторизованный перевод с немецкой рукописи инженера Н. Крамаренка. 123 стр.; 18 рис. Изд. «Аргонавты». Берлин. 1922 г. (По старой орфографии).

Книга рассматривает самые основные, серьезные вопросы естествознания, рассматривает их с тем вниманием, которого они заслуживают, но при том чрезвычайно просто, в элементарной форме, доступной пониманию и малоподготовленного читателя. Данная книга может служить примером, или даже образцом настоящей популяризации научных знаний. Она изложена очень просто, очень понятно и ясно, но при том вполне научно, вполне серьезно и, стоя на уровне современных знаний.

Не считая краткого введения (Явления природы. Гипотезы. Значение основных понятий), книга содержит 9 глав: 1. — Пространство и время; 2. — Движение и его измерение; 3. — Колебательное движение; 4. — Вол-

нообразное и лучевое движение; 5. — Сила, масса и их измерение; 6. — Принцип относительности; 7. — Работа, мощность, энергия и их измерение; 8. — Молекулы, атомы, электроны; 9. — Закон сохранения энергии.

Из приведенного перечня глав видно, что автор рассматривает только основные вопросы явлений неживой природы.

Поистине можно удивляться искусству автора с большою ясностью, вкратце изложить целый ряд чрезвычайно трудных для понимания вопросов. Даже о теории Эйнштейна дает он вполне отчетливое, хотя и элементарное понятие. Я уверен, что учащимся, изучающим физику, данная книга поможет вдруг понять и ясно усвоить себе ряд основных явлений, о которых они учили, о которых они, быть может, даже успешно, но без разумения, отвечали.

Однако, книга, несомненно не является учебником, а предназначена для самостоятельного чтения, для внеклассных занятий. Вдумчивое чтение подобной книги может произвести на пытливого учащегося сильное впечатление, может глубоко захватить его и развить интерес к изучению естествоведения. Особенно, конечно, полезно своевременное чтение этой книги, т. е. в связи с прохождением в школе физики и химии.

По изложению своему она доступна учащимся, начиная с пятого класса. Но такая книга, чтобы быть должным образом усвоенною, требует содействия, дружеского руководительства со стороны учащих, и мне хочется всячески рекомендовать ее их вниманию.

Евг. Елачич.

М. М. Новиков и Б. А. Шкафф. *Невидимые друзья и враги животного организма.* 114 стр. малого формата. 18 рис. Изд. «Пламя». Прага. 1924 г. (По новой орфографии.)

Это одна из тех маленьких книг, которые не только читаются с большим интересом, но и оставляют по себе у читателя прочное впечатление и радостное сознание обогащения своих познаний новыми данными большой важности.

Книга распадается на две части: 1) Проф. М. Новикова — «Внутриклеточный симбиоз животных» и 2) прив.-доц. Б. Шкафф — «Одноклеточные животные паразиты человека и вызываемые ими болезни». Последняя — знакомит в сжатой и ясной форме с природою и значением для человека главнейших болезнетворных одноклеточных животных, — возбудителей сифилиса, возвратного тифа, малярии, бешенства и некоторых тропических болезней. Но особенного внимания заслуживает первая часть книги, в которой проф. М. Новиков знакомит с новыми достижениями в области изучения симбиоза. В этой области в последнее десятилетие достигнуты замечательные результаты, огромного общебиологического значения. Симбиоз или дружеское, взаимополезное сожительство различных живых существ рисуется ныне, как явление широко в природе распространенное, в особенности, в форме внутриклеточного сожительства с водорослями, дрождевыми клеточками и бактериями. Целый ряд существенных жизненно-важных процессов жизнедеятельности животных (а повидимому также и человека) оказываются возможными лишь благодаря деятельности сожительствующих бактерий. Сюда относятся

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 10 - 11
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 201 - [210]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

многие вопросы физиологии питания, а также целиком все доселе столь загадочное явление свечения животных.

Автер не только знакомит читателя с новым весьма ценным фактическим материалом, но и с большим искусством раскрывает перед ним. почему и чем именно эти факты так интересны и в чисто биологическом отношении, и в отношении открывающихся широких перспектив практического применения.

Рассматриваемая книга при всей ясности своего изложения все же имеет в виду некоторую подготовку читателя в области биологических знаний. Я горячо рекомендую эту прекрасную книгу вниманию каждого натуралиста и учащимся старших классов средней школы. Быть может, особенно заинтересует она биологов и медиков.

Евг. Елачич.

Проф. В. В. Лепешкин. *Организм с точки зрения физики и химии.* 138 стр. малого формата. Изд. «Пламя». Серия «Современное естествознание и техника» № 2. Прага. 1924 г. (По новой орфографии.)

Рассматриваемая книга является интересною попыткою краткого популярного изложения современных научных воззрений на физико-химическую структуру живого организма. «В настоящем очерке», говорится в предисловии, «автор поставил себе скромную задачу показать читателю, что организм может быть объектом изучения не только психолога и физиолога, но также химика и физика, что как бы высоко ни было одарено живое существо, его можно изучать теми же методами, как и всякий неодушевленный предмет» (стр. 6). Сообразно с этим автор останавливается на следующих вопросах: Главы — 1) «Признаки, отличающие живой организм от мертвой природы; 2) Причины жизни; 3) Живой организм с физико-химической точки зрения; 4) Коллоидальное состояние тел; 5) Химический состав организмов; 6) Физическое состояние веществ организмов; 7) Коллоидальное строение организма; 8) Явление смерти и возможность его устранения».

Автор, без сомнения, поставил себе трудно-осуществимую задачу — изложить в маленькой общедоступной книге столь обширную область знаний, доступную пониманию все же лишь достаточно к тому подготовленным. И я не думаю, чтобы задача эта могла быть признана вполне удачно разрешенною. Читатель вряд ли из первой главы вынесет ясное представление о границах между жизнью и смертью; глава, озаглавленная «Причины жизни», конечно, ничего на этот вопрос не отвечает.

Автор, однако, очень ясно (хотя вряд ли общедоступно) излагает основные вопросы химии и физики белковых веществ, процессы, характерные для коллоидальных веществ, хорошо выясняет возможность простого механического понимания целого ряда важнейших процессов, характеризующих явления жизнедеятельности. Рядового читателя, быть может, особенно заинтересует по заглавию своему самая последняя глава, однако, она, мне кажется, удовлетворит его менее всех. Вопросы о сущности смерти и о мерах к продлению жизни не могут быть изложены на 16 маленьких страничках. Мне кажется, автор недостаточно выдвинул значение гормонов, без ясного понимания которых читатель вряд ли уяснит себе сущность химических процессов живого организма.

Читается книга не легко и потребует от рядового читателя большого внимания и постепенного усвоения целого ряда новых для него понятий и терминов. Не каждый читатель разберется в такой, напр., фразе: «Подобным же образом не обратимым является изменение, произведенное сулемою в протоплазме; в ней происходит при этом не обратимая коагуляция белков и не обратимое разложение дисперзионной среды ее коллоидального раствора» (стр. 117).

Не взирая, однако, на сказанное, книга бесспорно представляется весьма ценною и прочтется каждым серьезным естественником с большим интересом. Учащиеся старших классов средней школы, уже познакомившиеся с химией и физиологией, вынесут из чтения этой весьма содержательной книги много ценных руководящих идей.

Евг. Елачич.

Проф. М. Новиков. *Проблемы жизни.* 166 стр. Изд. «Возрождение». Берлин. 1923 г. (По новой орфографии).

В маленьком предисловии автор так определяет цель своей работы. «Цель книги — в ознакомлении читателя в самой общей форме с главнейшими направлениями современной работы по изучению жизненных явлений». «Успехи биологических наук последнего времени дают возможность и в положительных явлениях жизни, в ее созидательной работе вскрыть целый ряд закономерностей, не менее точного характера, чем законы физики и химии». Само собой разумеется, что в такой маленькой книге автор может коснуться большинства вопросов только поверхностно. Он, так сказать, только знакомит с наличностью вопросов и с методом или надеждою их разрешения. Достаточно перечислить названия глав, чтобы показать, сколь различных и обширных вопросов касается автор: 1) Случайность и борьба за существование. 2) Закономерность формообразования. 3) Круговорот жизни. 4) Организм и наружная среда. 5) Механизм наследственности. 6) Определение пола. 7) Искусственное определение и партогенез. 8) Гормоны и возможность омоложения. 9) Пределы познания жизни.

В виду ссылок автора на ряд научных работ, появившихся уже в самое последнее время (1919, 1921 г.г.), книга его представляет для каждого биолога несомненно большой интерес. Для понимания ее однако необходимо общее знакомство с основными биологическими работами.

Евгений Елачич.

А. С. Ирисов. *Звук и музыка.* Изд. А. Д. Френкель. Москва, Петроград, 1923, рисунков 62, стр. 86, in 8°.

Небольшая книжечка А. С. Ирисова содержит популярное изложение основных звуковых явлений и физических основ музыки.

В такого рода книге уже давно ощущалась большая необходимость. На других языках уже существовали подобные книги, напр. английская книга — Stone. »Scientific Basis of Music». Появления подобной книги у нас нельзя не приветствовать.

Обычные отделы акустики в учебниках физики не могут в такой полной мере удовлетворить любознательности учащегося, как означенная книга. Там сведения о природе музыкального звука и музыкальных

явлений разрознены, излагаются вне связи с музыкой. Здесь же эти сведения сконцентрированы, расположены так, что дают полное и исчерпывающее объяснение музыкальных явлений, и дополнены многими интересными сведениями, которые обычно отсутствуют в учебниках физики для средней школы, напр. анализ гласных, устройство уха, гортани и ми. др. Учащиеся, в особенности интересующиеся музыкой, прочтут книгу с большим удовольствием и большой для себя пользой, п. ч. в наше время акустика уже составляет часть теории музыки и м. б. самую интересную.

Обилие рисунков помогает уяснению описываемых явлений. Немного трудны для понимания графики, изображающие сложение звуковых волн для выяснения консонансов и диссонансов. Без разъяснения учителя учащийся едва ли их осилит. Остальные сведения изложены вполне доступно для ученика старших и даже средних классов средней школы.

На стр. 51 вкралась опечатка — указан новый строй контрабаса — ми-1, ля-1, доо сольо вместо действительного ми-1 — ля-$_1$ — рео — соль$_о$.

Книга А. С. Присова должна быть принадлежностью каждой ученической библиотеки.

С. Орлов

В. Беляев. *Глазунов.* Т. I. *Жизнь.* (Материалы к биографии). Государственная филармония. Петербург 1922. Стр. 146, иллюстраций 28.

Книга В. М. Беляева, профессора и секретаря Художественного Совета Петроградской Консерватории, давнего сотрудника А. К. Глазунова, является лишь первой частью задуманного сочинения. За этою частью должны последовать: «Личность и творчество» и «Сочинения» А. К. Глазунова.

Рассматриваемая книга обнимает собою первые 24 года жизни А. К. Глазунова и его музыкальную деятельность за этот период, т. е. до 1889 г. Почти вся книга состоит из документов: отрывков из детских и юношеских дневников и воспоминаний самого А. К. Глазунова, писем музыкальных деятелей и т. д. Автор только связал этот материал, придал ему удобочитаемую повествовательную форму. Книга не писалась Беляевым специально для школьной молодежи. Тщательно и любовно собранные Беляевым биографические материалы предназначены служить выяснению хода творческого развития знаменитого композитора (поскольку вообще биографические данные помогают таковому выяснению).

Однако, независимо от предположений автора, книга его является весьма ценною книгою для школьной молодежи, и она станет несомненно одною из любимых ею книг. Из нее учащиеся узнают многие биографические данные о ранней поре жизни знаменитого композитора, соприкоснутся со славными страницами из истории русской музыки периода ее расцвета, связанные с дорогими для каждого русского именами Балакирева, Римского-Корсакова, Бородина, Кюи, Лядова и др. Это уже само по себе ценно. Но более ценна еще одна сторона этой книги.

В ней просто и немногословно день за днем описывается замечательное детство и юность одного из замечательных людей нашего времени.

Детство А. К. Глазунова с ранним пробуждением и развертыванием

творческих сил и творческой воли *есть* действительно, замечательное и счастливое детство.

Ничто так неотразимо и возвышающе не действует на ребенка и юношу, как простой рассказ о такой счастливой, творческой жизни.

Пример такой жизни больше, чем десятки отвлеченных бесед, воодушевляет ребенка и юношу, дают ему веру в свои силы, пробуждают волю к бодрой, радостной работе. Если бы таких жизней не было, их надо было бы выдумать, чтобы дать юношеству идеал здоровой творческой трудовой жизни. К счастью, у нас еще есть такие люди, которые могут быть живым примером для юношества. Знакомство с их личностью освежает душу и вдохновляет на бодрый, радостный труд. Детям нашего времени соприкосновение с такими личностями особенно необходимо. Так же освежающе действует и описание музыкальной среды, в которой находился А. К. Глазунов. К этой славной группе русских деятелей часто будут обращаться взоры подрастающих поколений.

Книга Беляева, помимо ее значения для музыкантов, является ценным подарком для школьной молодежи. Тщательность и заботливость, проявленные автором при составлении книги, обилие рисунков, редких и ценных фотографий и факсимиле увеличивают ценность этого подарка.

С. Орлов.

КНИГИ, ПРИСЛАННЫЕ В РЕДАКЦИЮ ДЛЯ ОТЗЫВА.

Бюллетень Педагогич. Бюро по делам средней и низшей русской школы заграницей. № 5. Сентябрь 1924. Прага. — Стр. 134.

Зарубежная русская школа. 1920—1924. — Издание Российского земско-городского комитета помощи российским гражданам заграницей. Париж, 1924. — Стр. 278.

Родные звуки. Сборник стихотворений. Ч. I, для младш. возраста. Стр. 69. Ч. II, для старш возр. Стр. 92. — Для начальной школы и семьи составлено под редакцией **Ивана Тутышкина.** (Либава).
Издания Акцион. Об-ва Вальтерс и Рапа. Рига. 1924. —

В. Д. Осмоловский. *Русская грамматика в иноязычной школе.* Курс систематический (3-й и 4-ый год обучения). Фонетика, морфология, этимология и синтаксис. — Стр. 128.

В. Д. Осмоловский. *Русская словесность в историческом её развитии.* (Историко-литерат. очерки и образцы). Ч. III, от Карамзина до Пушкина. Стр. 191. — Ч. IV, Пушкин, Лермонтов и Гоголь. Стр. 215.

Свободная Речь. Азбука и первое чтение после азбуки. Часть I. Составил **Л. Пазгле.** 4-ое изд. Стр. 110. — Ч. II. 2-ое изд. Стр. 155.

И. Давис. *Новая русская азбука.* Стр. 32.

И. Давис. *Доброе Слово. Первый год* обучения чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу. 6-ое изд. Стр. 63. — *Второй год* обучения. — 3-ье изд. стр. 72.

Проф. **С. Б. Фарфаровский.** *История человеческой культуры.* Ч. I. *Древний мир.* — Стр. 208 + 12 карт.

Юрий Новосёлов. *Внеевропейские страны* (Азия, Африка, Америка, Австралия, Антарктида). — Стр. 160.

П. Ней. *Основы немецкой грамматики.* (На немецком языке). 5 aufl — Стр. 176.

L. Sehja. ***Cours Moyen de Langue Francaise.*** (С прилож. Vocabulaire francais-russe). — Стр. 80 + 28.

Проф. **В. В. Зеньковский.** *Психология детства*, изд. «Сотрудник», Лейпциг, 1924 г. Стр. 348.

С. В. Маракуев. *Начальные основания математического анализа.* Изд. «Пламя», Прага, 1925. Стр. 76.

Кн. Сергей Волконский. *О декабристах по семейным воспоминаниям.* Изд. J. Povolozky & C-o. Париж. Стр. 174.

Сказка об Иване-царевиче, Жар-птице и сером волке. С рис. И. Я. Билибина. Изд. «Детский мир». Крпко. 1924 г.

А. И. Островский, Гроза. (драма). № 7 «Миниатюрной Библиотеки», Изд. J. Povolozky, Париж, 1921 г.

А. И. Островский, Бедность не порок (драма), № 8 «Миниатюрной Библиот. Изд. J. Povolozky. Париж, 1922 г.

Дети детям. Вып. I и Вып. II. Сборники рассказов, написанных и иллюстрированных детьми в возрасте 10—13 лет. Под редакц. И. и Л. Коварских. Париж. Изд.

Родное. Сборник стихотворений для детей. Составила **Л. Коварская.** Изд. J. Povolozky. Париж.

Нелли Пташкина. Дневник 1918—1920 г. Русское Книгоиздательство Я. Поволоцкого и Ко. Париж 1922 г.

Ю. Зап. История железнодорожного вагона. С рис. Г. Балушека. По немецкому оригиналу переделано для России Ал. Шуруновым. Изд. А. Ф. Девриена. Берлин. 1924 г.

Ек. Бекетова. Два света. Приповетка из римског живота првих времена хришћанства. Са руског превео Мил. Р. Мајстровић. Изд. Свесловенске Књижарнице М. Стефановића. Београд. 1924 г.

«За недостатком места редакция вынуждена перенести «Хронику» в след номер, имеющий выйти в январе 1925 г. (Хроника советской школы помещена в настоящем номере в виде особой статьи)».

Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

П Л А М Я

ИЗДАТЕЛЬСТВО И КНИЖНЫЙ СКЛАД

ЦЕНТРАЛЬНЫЕ СОБСТВЕННЫЕ СКЛАДЫ:

„РОДИНА“	„П Л А М Я“	„П Л А М Я“
BERLIN-Charlottenburg,	PRAHA II., Ječná ulice 32.	Warszawa,
Kantstrasse 24.	Почт. чек. счетъ 205.307.	Niecala 4.
	Телефонъ 9416.	

Алексеев Н. Н. Основы философии права	30.—
Бальмонт К. Д. Где мой дом? (Очерки)	12.—
Бальмонт К. Д. Мое — ей. (Стихи).	13.—
Бицилли П. М., проф. Очерки теории историч. науки.	60.—
Булгаков Вал. Толстой — моралист	5.50
Введенский А., проф. Философские очерки	30.—
Вернадский Г. В., проф. Очерк истории права Русского государства XVIII—XIX в. в.	15.—
Водовозов В В. Новая Европа	110.—
Гертнер Ф. О. О деньгах и обесценении денег	18.—
Головин Н., ген. Тихоокеанская проблема в XX стол.	35.—
Гончаров И. А. Обрыв. Роман в 5-ти ч. т. I.	26.—
Гончаров И. А. Обрыв. Роман в 5-ти ч. т. II.	30.—
Дионео. Англия после войны	25.—
Дюгамель Ж. Цивилизация и др. рассказы	10.—
«Зашумела, разгулялась» (сборник русских песен)	5.—
Кизеветтер А. А., проф. М. С. Щепкин (артист).	28.—
Классен Ф. Г. Технология рыбных продуктов	80.—
Лаппо И. И., проф. Западная Россия и ее соединение с Польшею в их историческом прошлом	20.—
Лапшин И. И., проф. Философия изобретения и изобретение в философии. Выпуск I	25.—
Лапшин И. И., проф. Философия изобретения и изобретение в философии. Выпуск II	50.—
Лепешкин В. В., проф. Организм с точки зрения физики и химии	10.—
Лосский Н. О., проф. Сборник задач по логике	20.—
Маракуев С. В. Начальные основания математического анализа	35.—
Нидерле Любор, проф. Быт и культура древних славян	50.—
«Никодим Павлович Кондаков». Сборник статей, посвященных 80-летию со дня его рождения	8.50
Новиков М. М., проф. и *Шкафф Б. А., прив.-доц.* Невидимые друзья и враги животного организма	10.—
Нольде Б. Э. Петербургская миссия Бисмарка 1859—1862.	55.—
Одинцов Б. И., проф. Орган. вещества почвы и их влияния на плодородие почвы.	20.—
Платонов, С. Ф., акад. Борис Годунов	20.—
Платонов С. Ф., акад. Смутное время	20.—
Платонов С. Ф., акад. Учебник Русской истории, ч. I	30.—
Платонов С. Ф., акад. Учебник Русской истории, Ч. II	25.—
Право Советской России. Вып. I	75.—
Право Советской России. Вып. II	70.—
Розенберг В. Из истории русской печати (1863—1918 г.г.)	25.—
Спекторский Е. В., проф. Христианство и культура.	60.—
Толстой Л. Л., гр. В Ясной Поляне	5.50
Тэффи Н. Вечерний день. Рассказы	15.—

Ученые Записки Том I, выпуск I. Философские знания . . .	25.—
Ученые Записки Том I, выпуск II. Историч. и философск. знания	35.—
Ученые Записки Том I, выпуск III. Общественные знания . .	45.—
Ученые Записки Том I, выпуски 1, 2 и 3 (в одной книге) . . .	105.
Форслунд К. Э. Зунзунг и Зингилла. Рассказы	12.—
Францев В. А. Державин у славян	30.—
Циммерман, М. А. Очерки нового международного права . . .	50.—
Чапек К. R. U. R. (Rossums Universal Robots) Драма . .	20.—
Шмелев И. С. Неупиваемая чаша и др. рассказы	20.—
Шмурло Е. Ф., проф. Введение в русскую историю	30.—

Ж У Р Н А Л Ы И С Б О Р Н И К И:

Военный Сборник. Кн. 5-я	30.—
Воля России. Кн. 18—19-я.	15.—
Записки Наблюдателя. Кн. 1-ая	35.—
Искусство Славян. Вып. I. (2-й год изд.).	15.—
Казачий Сполох. № 2—3.	5.—
Кооперация и Сельское Хозяйство. Кн. 2-я	25.—
Крестьянская Россия. Кн. VIII—IX.	20.—
Местное Самоуправление. Вып. I	20.—
На Чужой Стороне. Кн. VIII.	40.—
Русская Зарубежная Книга. Вып. I, ч. ч. I и II по	15.—
Обе части в одной книге	30.—
Своими путями. № 1—2.	5.—
Современные Записки. Кн. XXII	30.—
Студенческие Годы. № 6.	5.—

НА СКЛАДЕ:

Безпалов, Н. Исповедь агента Г. П. У.	25.—
Косинский, В. А. Осн. тенд. в моб. зем. собственности. . . .	110.—
Чернов, В. М. Конструктивный Социализм. Т. I.	80.—

Цены разумеются в чешских кронах.

(Одна чешская крона = 3 амер. центам.).

ГЕНЕРАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО И СКЛАД:

Издательств: «Вальтерс и Рапа», «Ватага», «Ватага - Пламя», «Воля России», «УМСА Press Ltd.«, «Наука и Жизнь», «Наша Речь», «Пламя», «Росс.-Болгар. Книгоизд.», «Русское Кооперативное Издательство в Праге», «Северные Огни», «Сотрудник», «Чешско-Русское Издательство А. Несси» и др.
Журналов и Сборников: «Военный Сборник», «Воля России», «Записки Наблюдателя», «Искусство Славян», «Казачий путь», «Казачья Лава», «Кооперация и Сельское Хозяйство», «Крестьянская Россия», «Местное Самоуправление», «На чужой стороне», «Революционная Россия», «Русская школа за рубежом», «Современные записки», «Студенч. Годы» и др.

Каталоги высылаются бесплатно по первому требованию.

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

В ближайшее время выйдет из печати:

АРКАДИЙ АВЕРЧЕНКО

ШУТКА МЕЦЕНАТА

Юмористический роман

АРКАДИЙ АВЕРЧЕНКО

РАССКАЗЫ ЦИНИКА

Сборник рассказов.

ЕВГ. ЗНОСКО-БОРОВСКИЙ

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ТЕАТР

Е. А. ЛЯЦКИЙ

РОМАН И ЖИЗНЬ

(Биография И. А. Гончарова по новым данным)

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ Т. II В. I

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

4-ый ГОД ИЗДАНИЯ. 4-ый ГОД ИЗДАНИЯ.

ОТКРЫТА ПОДПИСКА

НА 1925 ГОД

на ежемесячный журнал политики и культуры

„ВОЛЯ РОССИИ"

под редакцией: *В. И. Лебедева, М. Л. Слонима, Е. А. Сталинского* и *В. В. Сухомлина.*

В 1925 году «ВОЛЯ РОССИИ» будет выходить ежемесячно книжками большого формата, размером свыше 200 страниц каждая.

В каждом номере «ВОЛИ РОССИИ»: Рассказы, повести, стихотворения. Переводы выдающихся произведений западно-европейской культуры. Статьи по вопросам русской и иностранной политики. Систематические обзоры жизни Советской России. Проблемы современной культуры. Жизнь славянства. Статьи иностранных авторов по вопросам международной политики. Литературные отклики. Обзоры новых книг и журналов. Библиография.

В 1923—4 г.г. в журнале были помещены произведения следующих авторов: Альсинга Андерсона, В. Г. Архангельского, К. Бальмонта, Эд. Бенеша, Эд. Бернштейна, Н. Безпалова, Руд. Брейтшейда, Доминика Брага, Вал. Булгакова, П. Булатова, Шарля Вильдрак, Вл. Войтинского, Ю. Волькера, Н. Вороновича, Жозефа Вотерса, Д. Вяткина, Сиднея Вебба, Эмиля Вандервельде, Я. Гуревича, Ю. Данилова, Гануша Елинка, Жана Жорэса, Бор. Зайцева, Е. Зноско-Боровского Ю. Зубелевич, Вернера Зомбарта, Карла Каутского, К. Р. Кочаровского, О. Е. Колбасиной, Е. Е. Лазарева, И. И. Лапшина, Вл. Лебедева, Рихарда Линдстрома, Д. А. Лутохина, В. де Люнеля, Е. А. Ляцкого, Т. Г. Масарика, Рамзея Макдональда. Иосифа Махара, Т. Маппа, Н. Ф. Мельниковой-Папоушек, О. Минора, В. Минахоряна, Вас. И. Немировича-Данченко, Е. Недзельского, И. Нетолицкого, А. Олара, Пьера Одибера, П. Потемкина, Андре Пьера, С. Раппопорта, А. Ремизова, Жюля Ромэна, Ремзи Роллана, Н. Русанова, Ф. Репейникова, Марля Сеньобоса, М. Слонима, Филиппа Сноуден, Виктора Серви, И. Стивина, Антонина Совы, Я. Стерна, Е. Сталинского, В. Сухомлина, Косты Тодорова, Клавдио Тровеса, В. Н. Тукалевского, Анатоля Франса, Поля Фера, Г. Фальчикова, Гульельмо Ферреро, Влад. Ходасевича, Цаликова, Марины Цветаевой, В. М. Чернова, Франт. Шварца, Г. И. Шрейдера, Генриха Штребеля, Карла Чапека, Мориса Хилквита.

ЦЕНА ОТДЕЛЬНОГО НОМЕРА: в Чехословакии — 15 кр., Югославии — 40 дин., Болгарии — 40 лева, Франции, Бельгии, Турции — 8 фр., Англии — 2 шил., Америке — 40 цент., Германии — 2 мк., Польше, Литве, Латвии, Эстонии, Австрии — 15 ч. кр.

ГЕНЕРАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО

„Plamja", Ječná 32, Praha II.

АДРЕС РЕДАКЦИИ И КОНТОРЫ:

„Volja Rossii", Uhelný trh 1, Praha I.

Tchécoslovaquie.

„НА ЧУЖОЙ СТОРОНЕ“

Историко-литературные сборники под редакцией С. П. МЕЛЬГУНОВА, при ближайшем участии Е. А. ЛЯЦКОГО и В. А. МЯКОТИНА.

Вышла восьмая книжка.

СОДЕРЖАНИЕ: *В. Оболенский:* Крым при Деникине. — *N.:* «Мы» и «Они» (Воспоминания с предисловием Е. Д. Кусковой). — *В. Оржеховский:* Страничка «красного террора» (Петроград, 1918—1919). — *Мих. Осоргин:* Чтобы лучше ощущать свободу (Из «Воспоминаний»). — *«Национальный Центр» в Москве.* В 1918 г. (Записка С. А. Котляревского по делу «Тактического центра»). — *Генерал Новицкий о себе самом.* (Сообщил В. Л. Бурцев). — *П. Б.:* Необыкновенный губернатор (Страничка из «Воспоминаний»). — *С. Р. Минцлов:* Петербургский дневник (1907 г.). — *С. Мельгунов:* К. П. Победоносцев в дни первой революции (Неизданные письма к С. Д. Войту). — *С. Якобсон:* Дело Рейнбота (По письмам Рейнбота к Пуцыковичу). — *А. Лясковский:* Культурная работа А. И. Герцена в Вятке (По неизданным материалам). — *Материалы и документы:* 1) Старинное завещание. 2) Страничка прошлого (Из дневника ген. Смельского о «Священной дружине». 3) К истории махновского движения. 4) Петлюровцы и добровольцы. 5) Своеобразный симбиоз (Материалы о Ч. К.). — *Кизеветтер:* Тернистый путь драматурга. — *И. Степанов:* Кризис футуризма. — *В. Розенберг:* Перед гибелью. — СРЕДИ КНИГ: *Ст. Иванович:* Старая русская печать; — *Его же:* Кумиры крушения; — *В. Мякотин:* Архив русской революции; — *С. Мельгунов:* Большевицкий историк о революции; — *В. Фишер:* История русской литературы в изложении польского ученого; — *Ант. Флоровский:* Из Александровской эпохи; — *Б. Николаевский:* Зарубежная книга. Книги, полученные для отзыва. Мелочи.

Цена 40 крон чешских.

Склад издания: PRAHA II., Ječná ulice 32. — „PLAMJA“.
Отд. в Берлине: CHARLOTTENBURG, Kantstrasse 24. „RODINA“.

Представительство Всероссийского Союза Городов в Королевстве С. Х. С.

предприняло издание стенных таблиц для классного преподавания естествознания в средн. уч. заведениях и природоведения в основных школах. Таблицы исполнены А. Леманом под руководством В. Левицкого, препод. естеств. русской реальн. гимназии В. С. Г. в Поновиче.

Всё издание будет состоять из 12 серий (по ботанике — 4, по зоологии — 8). *Ботаника:* Серия I. — 1. Лина, 2. Анатомическая А, 3. Картофель, 4. Анатомическая Б, 5. Горох, 6. Анатомическая В. Серия II. — 7. Морковь, 8. Лютик, 9. Глухая крапива, 10. Одуванчик, 11. Ива. Серия III. — 12. Тюльпан, 13. Рожь, 14. Палортник, 15. Хвощ, 16. Сосна, 17. Кукушкин лён, 18. Грибы, 19. Спорынья, 20. Плесень, 21. Ржавчина, 22. Водоросли, 23. Лишайники, 24. Бактерии. *Зоология:* Серия V. — 25. Кошка, 26. Крот, 27. Белка, 28. Летучая мышь. 29. Кенгуру. Серия VI. — 30. Корова, 31. Лошадь, 32. Свинья, 33. Тюлень, 34. Обезьяна, 36. Голубь, 37. Коршун, 38. Цапля, 39. Дятел. Серия VII. — 49. Ящерица, 50. Уж и гадюка, 51. Черепаха, 52. Лягушка, 53. Окунь (2 таблицы). Серия IX. — 41. Таракан, 42. Муха, 43. Майский жук, 44. Бабочка капустн., 40. Пчела. Серия X. — 47. Паук, 46. Скорпион, 45. Рак, 48. Дафния и Циклоп, 54. Улитка, 55. Беззубка раковин., 56. Сепия, 57. Солитер, 58. Червь земляной. Серия XII. — 60. Морская звезда, 61. Гидра, 62. Губка, 63. Амёба-корненожка, 64. Инфузория.

Вышли из печати и поступили в продажу таблицы — *паук, бабочка-капустница, таракан, майский жук, муха.*

Розничная цена таблиц — 15 дин. Книгопродавцам обычная уступка. При выписке непосредственно из Представительства не менее 10 таблиц одновременно, они отпускаются по 14 дин. При выписке таблиц из Представительства пересылка относится на счет сего последнего.

Представительство В. С. Г. в Королевстве С. Х. С.
ул. Милоша Поцерца, 23. Београд.